

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**POJETÍ AUTOEVALUACE ŠKOLY V PROCESU INOVACE
POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE**

**CONCEPTION OF SCHOOL SELF-EVALUATION IN PROCESS OF
INOVATION OF THE CZECH COMPULSORY EDUCATION**

PETR ČÁP

STUDIJNÍ OBOR: PEDAGOGIKA (KOMBINOVANÁ FORMA STUDIA)

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE : PhDr. Markéta Dvořáková, PhD.

PRAHA, 2008

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.“

.....

Petr Čáp

Zvláštní poděkování patří PhDr. Markétě Dvořákové, PhD., za odborné vedení práce a připomínky, díky nimž dostala práce kompaktní podobu.

Za možnost využití odborné a v České republice nedostupné literatury bych chtěl dále poděkovat:

RNDr. Janě Strakové ze Sociologického ústavu Akademie věd ČR;
Mgr. Petrovi Uherkovi z Vyšší odborné školy publicistiky;
Mgr. Filipovi Hotovému z občanského sdružení Gemini.

Výpůjční arch

Diplomová práce :

Pojetí autoevaluace školy v procesu inovace povinného vzdělávání v České republice.

Autor: Petr Čáp

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům na půdě Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Uživatel svým čitelným podpisem stvrzuje, že si tuto diplomovou práci zapůjčil, a pokud ji použije pro svou práci, prohlašuje, že ji uvede mezi ostatní literaturou a citace zpracuje způsobem obvyklým ve vědeckých pracích. Děkuji.

V Praze dne 17.03.2008

.....

Podpis

Datum	Jméno a příjmení čtenáře	Téma práce	Podpis

Obsah

Předmluva.....	6
Úvod.....	6
Kapitola první. Prameny školní autoevaluace.....	9
1.1 Rozvoj vzdělávací politiky.....	10
1.2 Rozvoj učitelské profese.....	14
1.3 Trendy ve školském managementu.....	15
Kapitola druhá: Pedagogické evaluace.....	16
2.1 Kvalita.....	16
2.2 Evaluace.....	23
2.3 Pedagogická evaluace.....	25
2.4. Princip zajišťování kvality.....	27
Kapitola třetí: Základní druhy evaluace školy.....	28
3.1 Interní autoevaluace.....	29
3.2 Interní evaluace.....	31
3.3 Externí autoevaluace.....	34
3.4 Externí evaluace.....	35
Kapitola čtvrtá: Podmínky úspěšné autoevaluace.....	40
4.1 Organizační kultura školy.....	41
4.2 Učíci se škola.....	46
Kapitola pátá: Autoevaluace jako pilíř rozvoje školy.....	51
5.1 Vize školy.....	51
5.2 Strategické řízení změn.....	53
5.2.1 Přípravná fáze.....	55
5.2.2 Analytická fáze.....	57
5.2.3 Definování cílů.....	59
5.2.4 Tvorba strategií rozvoje a monitoring změn.....	65
5.2.5 Sběr a analýza dat.....	66
5.3 Triangulace.....	70
Závěr.....	73
Použité prameny a literatura.....	75
Resumé/Summary.....	82

Předmluva

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, v roce 2001 nastínila školám: „...vytvoření evaluačního prostředí či evaluační kultury, založené na sebereflexi každého článku vzdělávacího systému v každé fázi jeho činnosti. Hodnocení zvnějšku se rozšiřuje o hodnocení zvnitřku, které je spojeno s vlastním úsilím o změnu a je nakonec rozhodující pro dosažení vysoké kvality.“¹ Tato sedm let stará vize se stala 1. 9. 2007 realitou pro všechny základní školy v České republice.

Úvod

Od roku 2005 jsem se jako lektor Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV) podílel na přípravě vedení škol i učitelů na změny vycházející z kurikulární reformy. Během zmíněné doby jsem úzce spolupracoval se základními školami po celé České republice, a byl tak přímým účastníkem procesů, které se ve školách odehrávaly během tvorby jejich školních vzdělávacích programů. Tato tříletá zkušenost mi dala šanci zmapovat situaci na široké škále českých škol a sledovat souvztažnost jednotlivých inovativních procesů, které se ve školách odehrávají.

Během diskusí se zástupci vedení škol, koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP), jednotlivými učiteli, a především na základě analýzy vnitřních dokumentů škol, týkajících se plánování autoevaluace školy, jsem odhalil základní problém, spojený s implementací autoevaluačních procesů do koncepčního řízení škol. Ředitelé, kteří jsou v rolích manažerů zodpovědní za řízení změn na školách a jsou hlavními tvůrci evaluačního cyklu, nevnímají proces autoevaluace jako komplexní jev demokratizace školy, který má široké vazby na celospolečenský vývoj a který ovlivňuje školu na mnoha rovinách. Z vlastní zkušenosti lektora tvorby ŠVP se mi potvrdilo, že na mnoha školách je zpracování interní autoevaluace jen v rovině formálního dokumentu, který má snahu řešit z kontextu vytržené jednotlivosti.

Cílem předkládané práce je analyticky rozebrat pojetí autoevaluace základních škol z pohledu českého vzdělávacího systému, českého pedagogického myšlení, školského managementu a představit čtenáři globální aspekty a souvislosti principu zajišťování kvality vzdělávání. Práce se zaměřuje na definování myšlenkových základů,

¹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : MŠMT, 2001. s. 39.

na kterých stojí současné včlenění školní autoevaluace do povinné činnosti českých škol. Jevem, který se prolíná celou předkládanou prací, je proces demokratizace školy a její aktivní přijetí základních demokratických hodnot svobody a s ní spojené odpovědnosti.

Vzhledem k tomu, že je školní autoevaluace v českém školství poměrně nové téma, bude práce čerpat z českých i zahraničních zdrojů, zvláště pak k pochopení a osvětlení širších souvislostí vedoucích k obecným trendům ve vzdělávání v evropském i celosvětovém kontextu. Ze zahraniční literatury byly hlavními zdroji evropské výzkumy v oblasti zavádění autoevaluace, publikace předních evropských odborníků na toto téma a příklady dobré praxe ze zahraničních vzdělávacích systémů. Zahraniční inspiraci jsem čerpal především ve skotském modelu vlastního hodnocení škol, a to z důvodu jeho komplexního propracování. Druhým zdrojem inspirace byl španělský model autoevaluace, neboť vychází z obdobného pojetí decentralizace školství jako v České republice.

Základním posláním veřejného vzdělávacího systému je nabídnout nejlepší možné vzdělání všem mladým lidem. Tento fakt je neměnný, obecně platný, vychází z kulturní evropské tradice a je legislativně ukotven v Úmluvě o právech dítěte.²

Klíčovou otázkou, která rámuje a prochází celou předkládanou prací, je vztah mezi tím, co je „nejlepší možné“, a mezi realizovanou úrovní. Proces evaluace je metodou, která se snaží objektivizovat kvalitu v takových oblastech lidské činnosti, ve kterých není možné adekvátně vyjádřit hodnotu přesnými a transparentními ekonomickými jednotkami.

Prostředí a svět, do kterého mladí lidé vrůstají a které je formuje i je jimi zpětně formováno, prochází v posledních dvaceti letech výraznými změnami. Školní prostředí a vzdělávací procesy ve veřejném vzdělávacím systému, aby mohly být nejlepšími možnými, musí tyto změny reflektovat, tak aby tato služba mladým lidem odpovídala reálné situaci vně budovy školy. To je velmi složitý úkol jak pro všechny učitele, tak pro vzdělávací systémy.

Vzdělávací politiky v rámci států na všech kontinentech čelí nastalým změnám a zavádí různé přístupy k inovaci vlastních vzdělávacích systémů. Mezi základní přístupy

² Zákon č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte, čl. 28, 29.

patří: reformy spojené s rozvojem kurikula³; reformy akcentující další vzdělávání a zvyšování kvalifikace učitelů; reformy zaměřené na zvyšování vlastní odpovědnosti škol za kvalitu vzdělávání.

Česká republika se vydala směrem rozvoje a inovace kurikula, rozvojem analýzy obsahů vzdělávání a vytyčením nových vzdělávacích cílů definovaných skrze základní kompetence, které by mladí lidé měli kontinuálně rozvíjet. Tím, že legislativně vznikla povinnost škol, aby samy zaručovaly vlastní kvalitu, došlo k úzkému propojení mezi kurikulární reformou a reformou, která akcentuje přijetí odpovědnosti škol za vlastní práci.

Těmito jevy se bude práce v následujících odstavcích zabývat a bude sledovat, z čeho vychází, jak navzájem souvisí a zda a jakým způsobem směřují k „nejlepšímu možnému“ vzdělání všech mladých lidí v České republice.

Základním výchozím bodem v uvažování o vývoji současného pojetí autoevaluace základních škol (dále jen škol) je rozbor hlavních příčin a proudů, které samotný proces začlenění autoevaluace do oficiálních činností školy podnítily. Výchozím bodem pro další uvažování bude rok 1990, který přímo souvisí s otevírající se atmosférou po pádu komunistického režimu a uvolňujícím se pedagogickým prostředím. Tato hranice může být na jedné straně reprezentována vznikem občanského sdružení NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání). Na druhé straně bude hranici představovat koncepce individuálního národního projektu *Zavádění systému autoevaluace I a II*, který byl v roce 2008 předložen předními českými odborníky v oblasti autoevaluace škol Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a jeho záměrem je komplexní zavádění autoevaluace do škol.

Inovativní procesy v českém školství probíhaly víceméně nekoordinovaně ve dvou základních směrech.

Vnitřní reforma, tzv. bottom-up: Mnohá občanská sdružení a pedagogické iniciativy začaly diskutovat nad podobou modernizace výchovy a vzdělávání již

³ Pod pojmem kurikulum (z lat. *curriculum* = běžení, běh nebo průběh; *curriculum vitae* = životaběh, životopis) se rozumí v pedagogice:

- vzdělávací program, projekt, plán (v užším slova smyslu)
- průběh studia a jeho obsah
- obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení (v širším slova smyslu)

začátkem devadesátých let. Potřeba měnit českou školu vycházela spontánně zezdola, od učitelů. Zde je nutno zmínit především občanské sdružení NEMES, založené v únoru 1990, a Klub přátel angažovaného učení – PAU z roku 1992. Dále pak iniciativy Zdravá škola, Tvořivá škola, program Začít spolu, tedy sdružení, která se významně podílela na inovativních snahách učitelů měnit českou školu a definovala směr budoucího vývoje české školy (srov. Spilková 2005).

Vnější reforma, tzv. top-down: K nejvýznamnějším opatřením se snahou o inovaci v českém školství ze strany vládní legislativy, shora, patřily v devadesátých letech především umožnění školám získávat právní subjektivitu a možnost volby vzdělávacího programu. S blížícím se datem vstupu České republiky do Evropské unie se zrychlily i snahy ministerstva školství o koncepční řešení transformace školství. Novým školským zákonem z roku 2004 dochází k propojení obou směrů.

Jak se oba transformační směry projeví v pojetí autoevaluace českých škol, pojednají příští kapitoly.

Kapitola první. Prameny školní autoevaluace

Český koncept autoevaluace škol je třeba brát jako východisko řady zdánlivě nesourodých teorií a myšlenkových proudů. Mezi ty hlavní, které formují současnou koncepci autoevaluace, je možné zařadit následující:

- rozvoj vzdělávací politiky České republiky,
- rozvoj učitelské profese,
- trendy ve školském managementu.

V úvodu bylo řečeno, že pro celkovou transformaci českého školství byly důležité dva protichůdné proudy, jeden vycházející od samotných učitelů, a druhý kopírující rozvoj vzdělávací politiky a školské legislativy. Do problematiky daného tématu ovšem vstupuje ještě proud třetí, který pochází z oblasti mimo vlastní rámec pedagogiky. Jsou jím teorie managementu a řízení lidských zdrojů.

Autoři, z nichž tato práce cituje, většinou reprezentují jeden ze zmíněných přístupů. Každý z nich má svá specifická teoretická východiska, která ovšem v průběhu

uplynulých let, kdy se tématem inovativních prvků v českém školství tito autoři zabývali, synergicky dospěla ke společnému cíli. Jím pro všechny bylo **zkvalitnění** práce českých škol, ať už si pod tímto pojmem představují výchovně vzdělávací procesy, klima školy, vztahy školy se svým okolím, vedení školy, sociálně kognitivní dovednosti žáků apod.

1.1 Rozvoj vzdělávací politiky

České školství prochází významnou historickou inovací vlastního systému. Při hlubší analýze inovativních procesů, se kterými se školy vyrovnávají, lze najít řadu zdánlivě nesourodých příčin. Nejedná se ovšem o skokový a nepředvídatelný zásah do tradičního systému, ale spíše o lineární celospolečenský vývoj oblastí veřejné, soukromé i nevládní sféry. Při hledání hlavních faktorů, které vývoj české vzdělávací politiky ovlivnily a ovlivňují, je nutno vyzdvihnout vzájemné propojení národních, evropských i globálních vlivů.

Česká republika od devadesátých let dvacátého století transformuje všechny oblasti společenského života. Iniciátorem těchto změn se na lokální úrovni stala přeměna totalitárního řízení společnosti na řízení v systému otevřené demokracie. Klíčovým motivem je nabývání nové identity Českého státu v poměrně nestabilním a rychle se měnícím evropském kontextu.

V evropském a globálním měřítku musela Česká republika odpovídat na celosvětové výzvy, jako jsou principy decentralizace státní správy, synchronizace strategických plánů spojená s plněním přístupových kvót Evropské unie, celosvětový volný trh, vlivy globalizace, rozvoj informační společnosti, vývoj vědy aj.

Školství a vzdělávací systémy patří celosvětově mezi prioritní oblasti, na které je vyvíjen tlak, aby na rychlé změny ve společnosti zareagovaly. Historicky hluboce zakořeněné principy českého školství se musely přizpůsobit vnějším vlivům.

Mezi základní hnací motivy veškerých transformačních snah v rozvinutých zemích patří důraz na zkvalitňování služeb a produktů. Myšlenka zkvalitňování se projevuje v řadách celosvětových deklarací a programů. Například lze zmínit Rozvojové cíle tisíciletí 2000 – 2015 vyhlášené Valným shromážděním OSN, Kjótský protokol a celosvětová kampaň za zkvalitnění přístupu k životnímu prostředí.⁴ Kvalita a

⁴ Více na: <http://www.un.org/millenniumgoals/>; <http://unfccc.int/>

snaha „*dělat věci lépe*“ se stává mírou pro zavádění koncepčních plánů rozvoje i pro činnost samotnou.

Tento jev se promítá i do školství jako důraz na kvalitu ve vzdělávání. Pro hlubší pochopení vzniku povinnosti českých škol hodnotit samy sebe, a zabývat se tak kvalitou vlastních služeb, je důležité se nejprve zamyslet nad globálními příčinami této „nové vlny“ ve vzdělávání. Je třeba zdůraznit, že otázka kvality ve vzdělávání má v evropském kontextu svá geopolitická a sociálně historická specifika.

Důraz na kvalitu ve vzdělávání je možno spatřovat ve dvou hlavních příčinách:

První příčina: Ekonomické aspekty

Geopolitická situace Evropy se díky globalizovanému trhu mění. Evropští politikové si uvědomují, že obstát ve vysoké konkurenci rostoucích světových ekonomik znamená radikálně se zaměřit na obsahy vzdělávání, přehodnotit dosavadní cíle národních vzdělávacích systémů. Strategický dokument Evropské unie *Vyučování a učení: cesta k učiteli se společností, tzv. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě* (1995), definuje hlavní faktory, které mají ovlivňovat vzdělávání v Evropě. Patří mezi ně: vliv informační společnosti, vliv globalizace (internacionalizace) a vliv vědeckotechnických poznatků. Řešením je důraz na celoživotní učení, být stále připraven rychle se učit novým poznatkům a adaptovat se rychle na nové podmínky. V tomto by měla škola poskytnout kvalitní výuku zaměřenou na rozvoj a získání základních klíčových kompetencí. Evropská Bílá kniha o vzdělávání a Lisabonská strategie naznačily východiska pro vzdělávací systémy jednotlivých evropských států. Česká republika se Bílou knihou z roku 2001 přihlásila k celoevropskému trendu.

Druhá příčina: Decentralizace školství

Od druhé půlky dvacátého století je možno sledovat v dříve centralistických státních zřízeních příklon k decentralizaci veřejné správy a přenášení většího množství pravomocí na nižší samosprávné stupně. Centralizace školství byla v historii zapříčiněna především populačním růstem a rozvojem urbanizace. Organizační uskupení, ať už šlo o království, císařství nebo novodobé státy, měla zájem na tom, aby si vychovávala co nejvíce loajální občanů, kteří by se aktivně zapojili do průmyslu a služeb, a tak přispěli ekonomickému růstu. Proto kladly důraz na co nejširší a centrální řízení vzdělávání. Systém školské správy, veden snahou poskytovat více vzdělání více lidem, akcentoval kvantitativní znaky před kvalitativními. Snahy o modernizaci školství

v České republice byly eliminovány nástupem totalitárních režimů (protektorát, diktatura KSČ), které byly existenčně závislé na tuhé centralizaci zejména v oblasti ideologie a moci.

Od sedmdesátých let dvacátého století spatřujeme ve světě první snahy pevně řízení školství decentralizovat. McGinn a Welsh (1999) uvádí důvody, které obecně vedly k těmto snahám:

- ekonomické – zefektivnění finančních toků do vzdělávání,
- politické motivy – obecná tendence více zapojovat občany do řízení státu,
- efektivnostní - lokální rozhodování snižuje celkové náklady.

Ve vývoji decentralizace českého školství od devadesátých let minulého století můžeme sledovat dvě úrovně:

První úroveň je ekonomicko právní nabývání subjektivity škol. Decentralizační procesy jsou spojeny s principy deregulace, subsidiarity a participace (Vašátková 2006). Základy pro nynější decentralizovaný systém položil zákon o státní správě a samosprávě ve školství z roku 1990, který dával školám možnosti, jak zvyšovat vlastní autonomii. Důležitým milníkem byla reforma veřejné správy (1.1.2001), kdy vznikly kraje jako vyšší územně samosprávné celky. Role MŠMT⁵ se nasměřovala více do koncepční práce. Krajům vznikla povinnost vykonávat státní správu, obhospodařovat finance plynoucí do škol, připravovat výroční zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji⁶, podílet se na konkretizaci strategických dokumentů MŠMT a hodnotit dosažené výsledky.

Po novelizacích zákona z roku 2003 přešly školy z organizačních složek krajů či obcí k právní subjektivitě a staly se z nich příspěvkové organizace. Ředitelé škol i školští odborníci v obcích a krajích se museli plošně vyrovnat s takto získanou právní subjektivitou. Stereotypní myšlení vycházející z centrálního pojetí řízení ve školství a nedostatek informací při přechodu na decentralizovaný systém shrnul starosta Trhového Štěpánova (Štefflová 2002): *„Při vší úctě k samosprávám – nemohou přece rozhodovat o tom, kam má škola směřovat; chybějí jim odborníci. To je úkol ministerstva školství. Vzdělání je základní prioritou státu, nelze s ním hazardovat. Chci vědět, jak půjdou*

⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb., § 9, § 12

peněžní toky. Kdo bude kontrolovat činnost ředitele po stránce ekonomické, pedagogické, výchovné?“

Druhou úrovní decentralizace je osvobodování škol od státních osnov a vznik dvoustupňového principu tvorby kurikula. Základy budoucího kurikulárního rozvoje byly nastíněny v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize* (2001). Na rozdíl od původních třech vzdělávacích programů (Základní škola, Obecná škola a Národní škola), které si školy mohly zvolit, si podle nového zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, musí školy samy vytvářet vzdělávací program. Stát, potažmo MŠMT, definuje jen rámce a mantinely, které je třeba vždy naplnit (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007). Škola z nich vychází a sama vytváří vlastní školní vzdělávací program, definuje vlastní vize, cíle, obsahy a metody.

Řízení škol v České republice se během uplynulých osmnácti let decentralizovalo, jak z pohledu právní subjektivity, tak z hlediska převzetí zodpovědnosti za vlastní pedagogickou činnost. Školy jsou postaveny do nové situace, kdy se z právní podstaty vlastní existence musí zabývat názory a regulemi řady jiných subjektů. Je na ně činěn nátlak, aby se otevíraly vnějším vlivům a vycházely vstříc lokálním podmínkám.

Decentralizace školství podporuje u škol jejich vlastní autonomii a v různých formách jim dává šanci iniciativně rozhodovat o vlastním řízení. S touto nabytou svobodou je ovšem vždy nutné hovořit i o nabytí odpovědnosti za kvalitu poskytovaných výchovně vzdělávacích služeb. Vznik povinnosti zabývat se kvalitou vlastní školy a její autoevaluací je tak nutno vnímat jako jeden z klíčových projevů decentralizace českého školství.

Výchova a vzdělávání jsou kvalitativní procesy, v obecném pojetí chápány jako osvojování si znalostí, dovedností, hodnot a postojů v různých rovinách. Výchovně vzdělávací procesy jsou vymezeny vztahem dvou subjektů, dále konkretizovaných na ose učitel – žák, přičemž učitelem je myšlen garant výchovně vzdělávacích procesů a žákem vzdělávaný subjekt. Žák se z prvotního stavu, díky spolupráci s učitelem, vyvíjí a nabývá nových kompetencí. Obecnou kvalitativní hodnotou se pro oba aktéry stává vývoj, posun, zlepšování.

Nová kurikulární reforma akcentuje ty klíčové kompetence, které mladý člověk může uplatnit v systému celoživotního učení. Důraz je kladen na osvojení

takových dovedností, které pomohou rychle se adaptovat do nových životních situací. Pro život v 21.století je životně důležitá schopnost jednotlivce přizpůsobovat se rychle se měnícím podmínkám okolního prostředí. Nerudovo „*kdo chvíli stál, již stojí opodál*“ neztratilo nic na své aktuálnosti.

1.2 Rozvoj učitelské profese

Mezi důležitá myšlenková východiska, která formovala současné pojetí školní autoevaluace, patří samotný rozvoj pedagogické profese. Od začátku devadesátých let vznikala občanská pedagogická sdružení, která měla za cíl zamýšlet se nad transformací a zkvalitňováním pedagogické práce jak učitelů, tak škol jako celků. Zde je nutno zdůraznit, že řeč je výhradně o transformaci oficiálního a hlavního vzdělávání. Alternativní školství, které je v České republice zastoupeno několika waldorfskými školami a dalšími zástupci alternativních přístupů ke vzdělávání, nebude pro svou specifičnost do zmíněných transformačních projektů zahrnuto.

Tato občanská sdružení a pedagogické iniciativy se formovaly kolem pedagogů z praxe, kteří se snažili přinášet nové formy a metody práce, za mnohé lze zmínit například Stanislava Červenku a jeho pojetí angažovaného učení (Červenka 1992). Druhým významným směrem v rozvoji učitelské profese byla sdružení, která se zaměřovala na zavádění inovativních prvků do výchovy a vzdělávání inspirované či přejímané ze zahraničí. Za všechna hnutí a sdružení je nutno uvést ta nejdůležitější, jakými byla a jsou: NEMES, PAU, Step by Step, Program Škola podporující zdraví, Kritické myšlení, Aisis.

Systém jejich práce vychází z pojetí konstruktivní pedagogiky zaměřené na výchovu osobnosti žáka. Jejich společné cíle je vedly k založení zastřešující platformy SKAV⁷ (Stálá konference asociací ve vzdělávání), jejímž cílem je usilovat o podporu změn ve vzdělávání.

Až na výjimku, kterou je Program Škola podporující zdraví, se jednotlivé organizace systematicky problematice autoevaluace školy nevěnovaly. Důležitou a formující myšlenkou však byla jejich obecná snaha o zkvalitnění vlastní práce pedagogů. Od začátku bylo těžištěm jejich práce podporovat přímý kontakt mezi učiteli, kteří se snaží učit inovativně. Za tímto účelem probíhala řada setkávání na

⁷ <http://www.skav.cz/>

regionální či státní úrovni, která vnitřně budovala síť tvořivých učitelů a inovujících se škol.

Postoj a přístup k výuce, která není jen pasivní, naučená a stereotypní dovednost, ale naopak se musí neustále kontinuálně vyvíjet, můžeme nalézt v samotné koncepci autoevaluace školy, tak jak ji v současnosti definuje RVP ZV.

Školy, resp. učitelé, kteří v průběhu minulých let pracovali na inovaci českého školství, se scházeli se svými kolegy z jiných škol, dále se vzdělávali, pozitivně přistupovali k novým metodám práce a celkově otevírali klima školy, jsou nyní mnohem lépe připraveni na evaluační procesy než ti učitelé, kteří se o vývoj ve školství vůbec nezajímali. Pro školy a učitele, kteří se v uplynulých letech nezajímali o vývoj v pedagogice, je nynější kurikulární reforma těžkým úkolem. Výstupy národního projektu Koordinátor potvrdily v těchto případech větší míru nesouhlasu a nepochopení reformy jak po stránce procesní, tak především po stránce ideologické.⁸

1.3 Trendy ve školském managementu

Třetím hlavním myšlenkovým proudem, který od konce devadesátých let formoval současné pojetí autoevaluace, je vstup teorií managementu do práce ředitelů českých škol. Školský management se rozvíjel v minulých letech současně s tím, jak probíhal proces decentralizace škol. Z úzkého pojetí managementu školy z pohledu řízení ekonomiky příspěvkové organizace a podílení se na personálních otázkách, se do centra úkolů vedení škol nyní dostávají i otázky z teorií managementu: **řízení kvality, řízení změn a strategického plánování**. (srov. Bacík a kol. 1998)

Jako jeden z prvních momentů, kdy se řízení kvality školy za pomoci autoevaluace dostává do širší diskuse mezi řediteli škol, je možné brát první ředitelské setkání PAU z května 2004 v Ostravě. Na tomto setkání tehdejší předseda PAU prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., konkrétně představil budoucí rámec autoevaluace školy jako klíčové aktivity při řízení kvality školy. Další dílny zabývající se tématem kvality školy

⁸ Národní projekt Koordinátor byl realizován v letech 2005 – 2007 Národním institutem pro další vzdělávání. Jeho cílem bylo podpořit školy při přechodu na dvoustupňový systém tvorby kurikula, vyškolení na všech základních školách koordinátora tvorby ŠVP.
<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/narodni-projekt-koordinator.ep/>

a autoevaluace byly zaměřeny na první zkušenosti škol s tímto tématem a na vyjasnění, co jsou v zahraničí kritéria „dobré školy“⁹.

Sjednocujícím jevem, který určuje podobu inovace českého školství, je otevírání se školy a transformace školy jako celku. Pro organizace, které se otevírají jak navenek, tak dovnitř, hraje zpětná vazba a kontinuální reflexe vlastní činnosti zásadní roli z hlediska definování nových vizí, cílů a směrů vývoje. Autoevaluaci školy je tedy nutno chápat jako nástroj pro vnitřní komunikaci školy, sebereflektující proces.

Management škol, který se v oblasti řízení kvality v průběhu minulých let vzdělával, má nyní v době, kdy je autoevaluace povinnou součástí řízení a rozvoje školy, náskok a usnadněnou startovní pozici. Výzkumy ovšem potvrzují, že jen pramálo škol mělo před rokem 2007 zkušenosti se systematickým vlastním hodnocením (Melicharová 2006).

Autoevaluační procesy, jejich plánování, sběr dat i vyhodnocování jsou prvky školského managementu. Z tohoto důvodu bude tato práce zabíhat pro obecné manažerské poznatky do ekonomických teorií managementu. Je zřejmé, že škola není podnik, cíle a výsledky její práce jsou nahlíženy jiným prizmatem než v oblasti ekonomických teorií, avšak škola je jako každé jiné pracoviště organizací sestávající z jednotlivých členů, kteří musí spolu koexistovat a podílet se na společné práci. Z tohoto pohledu jsou poslední poznatky obecných teorií managementu přínosem i pro školní prostředí.

Kapitola druhá: Pedagogické evaluace

2.1 Kvalita

Kvalita jako obecná míra

V procesech lidské činnosti a vývoje nacházíme dva hlavní proudy, jeden klade důraz na kvalitu, druhý na kvantitu výkonu. S pojetím kvality se setkáváme v historii tehdy, když lidem nebylo lhostejné jejich počínání, jde o přirozenou touhu

⁹ PaedDr. Leoš Tesárek vedl vlastní dílnu na téma „Evaluace selským rozumem“. V dílně se zaměřil na vlastní zkušenosti s metodami autoevaluace, které zaváděl na své škole.

Mgr. Zdeněk Bělecký z České školní inspekce v dílně „Jak se pozná dobrá škola“ představil základní koncepci kvalitativních kritérií, jak jsou běžně definovaná v zahraničních evaluačních dokumentech a jak se s těmito kritérii pracuje během autoevaluačního cyklu.

lidské existence být lepším a dělat věci lépe, poměřovat výsledky své práce s obecně uznávanými hodnotami. Touha se neustále vyvíjet vedla v moderní společnosti euroamerickou kulturu k ideji pokroku, která v historii akcentovala především kvantitativní cíle. Postmoderní relativismus ohlásil konec velkých příběhů a naznačil, že úsilí rozvíjet naši společnost jen skrze kvantitativně měřitelné výsledky dlouhodobě neobstojí. Koncem dvacátého století se do povědomí globálních organizací dostává pojem trvale udržitelný rozvoj, který více než kvantitu akcentuje kvalitu probíhajících procesů.

Z pohledu psychologie lze definovat aspiraci po kvalitě jako metakognitivní proces, kdy se jedinec zpětně zabývá vlastním myšlením a jednáním a kriticky vyhodnocuje jeho postupy. Metakognitivní myšlení patří mezi nejsložitější myšlenkové operace. Hlubší přemýšlení o kvalitě vlastních činů v lidech vyvolává aspirační touhy zlepšovat se, být lepším, vyvíjet se. Zatímco kvantitativní pohled na vývoj vyžaduje šíření a množení, tak kvalitativní procesy akcentují jakost a dokonalost.

Rýdl definuje kvalitu jako „*vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věc, jev, živá bytost), který je následně pozorován (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií.*“¹⁰ Jedná se tedy o přidávání hodnoty pozorovanému předmětu nebo jevu v kritickém porovnání s předem stanovenými kritérii a jejich indikátory¹¹. Samotná interpretace kvality, tak jak je pojem běžně používán, je přímo závislá na úrovni kritérií, která si stanovíme.

V **absolutním** smyslu jsou kritéria kvality brána jako ideál, jako nejasně definovaná představa, ke které by vše mělo směřovat. Jde o filozofický a etický diskurz a pojetí.

V **relativním** významu je kvalita ukazatel standardu a naplnění stanovených cílů a potřeb zákazníků.¹²

¹⁰ Rýdl, K. *Jak ovlivní znalost teorie hodnot evaluaci?* [online]. Praha : Učitel'ské listy, 2004.

¹¹ Kritériem je myšleno měřítko pro srovnávání, hledisko při posuzování. Kritérium je zároveň standardem.

Indikátorem je myšlen ukazatel, který popisuje přesný jev žádoucí kvality, jak má vypadat realita.

¹² Standardem je myšlena norma, obecně uznávaný vzor. Standard je zároveň kritériem.

Co znamená „kvalita ve vzdělávání“?

Pohled na vzdělávání se v posledních letech mění a zájem o kvalitu vzdělávání přesáhl hranici ministerstev školství. Je viditelný důraz na vzdělávání z jiných sektorů, jako například průmyslu, vědy, nevládních organizací, veřejného prostoru. Každá ze skupin vytváří na vzdělávací systém specifické tlaky a požadavky, kterým musí vzdělávání vyhovět.

Faktory ovlivňující koncept „kvality ve vzdělávání“:

- Vzdělávací politika států je nastavena na zvyšování efektivnosti řízení a zvyšování ekonomického růstu.
- Obecně se mění přístup k pojmu kvalita ve vzdělávání. Co jsou měřitelné výstupy? Kvantitativní data o financích jsou doplňována kvalitativními indikátory o naplňování cílů jako: rozvoj klíčových kompetencí, životních dovedností, vědění aj.
- Síly uvnitř samotného systému. Vznikají rozdíly mezi jednotlivými školami (veřejné x soukromé, městské x venkovské). Tyto rozdíly vedou k zvyšování kvality.
- Stoupající diferenciací společnosti. V důsledku nárůstu migrace i urbanizace je třeba mnohem citlivěji posuzovat jednotlivce i skupiny a vycházet vstříc jejich specifickým vzdělávacím potřebám.

Vzdělávání čelí hlubším požadavkům než je tradiční trivium. Jde o širší společenské dimenze, jako je udržitelný rozvoj, celoživotní učení, mír a bezpečnost, kvalita života na individuální i globální úrovni.

Relativní pojetí kvality definuje kvalitativní indikátory v řadě oborů lidské činnosti. Toto pojetí se stává nezbytnou součástí řídicích mechanismů mnoha firem i organizací. S principem relativní kvality úzce souvisí pojmy jako kvalitní škola, dobrá škola, efektivní škola. Jde o přístupy k řízení školy ve smyslu naplňování určitých vědecky ověřených standardů. Existuje řada modelů, které školám pomohou na cestě k poskytování kvalitních služeb.

Modely pro hodnocení kvality škol

Mezi důležitými modely nabízejícími organizacím, tedy i školám, ucelené systémy podporující kvalitu jsou zahraniční manažerské modely (Nevo 1995, Eger

2006, Jimenéz 1999, Bonstingl 1996, Michek 2006 aj.). Modely vychází z teorií managementu kvality. Robinson (2004, s.52) definuje vznik těchto modelů jako „*revoluci zaměřenou na kvalitu*“, která ovlivnila v 80. a 90. letech jak sféru byznysu, tak veřejný sektor. Myšlenky managementu kvality mají původ v teoriích W. Edwardse Deminga a Josepha M. Jurana z padesátých let, které ovšem dalších třicet let čekaly na své objevení. Příčinou jejich globálního úspěchu napříč kontinenty byla jejich úspěšná implementace japonskými firmami. Když západní manažeři hledali příčiny „japonského zázraku“, zjistili, že japonští vedoucí pracovníci se ve svých firmách cíleně zabývají plynulým zdokonalováním uspokojování potřeb a očekávání zákazníků. Zákazníkem je v tomto pojetí chápán každý, kdo má vazby na produkty, služby i samotné procesy organizace; v této koncepci jsou zákazníci vnější a vnitřní, kterými jsou myšleni zaměstnanci. Cílem japonských firem byl trvalý rozvoj organizace, otevřená komunikace a kontinuální zdokonalování. Úspěchy japonských firem na globálním světovém trhu inspirovaly i ostatní firmy, aby se začaly zabývat implementací modelů řízení kvality.

V dnešní podnikatelské a byznys sféře jsou známé především tři základní modely:

ISO 9000 – Mezinárodní organizace pro normy (International Organization for Standardization) vytvořila systém standardů, které mají systémově ovlivňovat management kvality ve firmách. Organizace, které splňují předepsané standardy, získávají certifikaci ISO. Kritérii kvality jsou: zaměření na uspokojování potřeb zákazníků, péče o zaměstnance, jasná komunikace s dodavateli a akcionáři. Zodpovědné plnění závazků vůči společnosti. Důraz na přesné plánování, monitorování a vyhodnocování výsledků činnosti firmy a jejích dopadů na její okolí. Ve školním prostředí jsou brány standardy ISO 9000 jako první krok při zavádění modelu TQM.

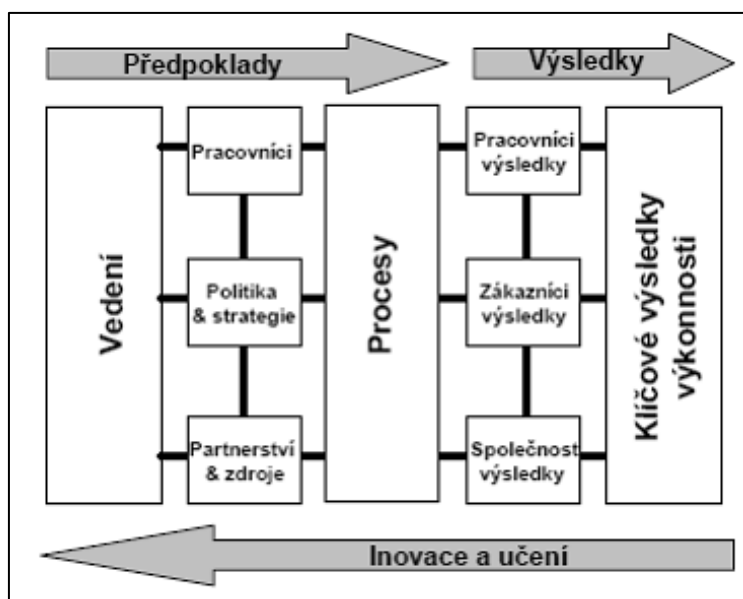
TQM (*Total Quality Management*) – model komplexního řízení kvality vychází z předpokladu, že jakýkoliv produkt či služba může být stále zdokonalován a zlepšován. Klíčovým aspektem dosažení úspěchu a kvality firem a organizací je důraz na stálé uspokojování potřeb všech zákazníků. Zákazníkem je v tomto modelu myšlena každá osoba, která je ovlivňována jednáním firmy. Nezvalová (2002, s. 6) konstatuje, že model TQM je „...*filozofie a metodologie, která pomáhá instituci zvládat změny a zavést způsoby řešení vnitřních problémů a nových vnějších tlaků.*“ Organizace

pracující v systému TQM aktivně využívají vnitřní motivace zaměstnanců, poskytují možnost rozvoje všem zaměstnancům a využívají veškeré dostupné zdroje. Za kvalitu práce jsou odpovědní lidé, ti vytvářejí kvalitu, proto je cílem vedoucích pracovníků poskytnout zaměstnancům takové prostředí, které jim umožní pracovat dobře a které bude odpovídat na jejich osobní potřeby (potřeba podpory, uznání, ocenění aj.). TQM pro vedení školy zpracovali Murgatroyd a Morgan už v roce 1994 (Eger 2006). Autoři definovali pět důležitých pilířů, na kterých má škola stavět:

- sdílení cílů,
- poznání zákazníků,
- nadřazenost úlohy týmu,
- velké vize,
- efektivní zpětná vazba.

Školy by měly systematicky pracovat se všemi pilíři, vedení se v systému TQM na školách stará o rozvoj a propojování jednotlivých oblastí. Z pohledu managementu školy jsou důležité jasné a explicitně vyjádřené postupy, které vedou k naplňování všech pilířů. Hovoří se o managementu 3 C (culture, commitment, communication). Pokud se škola snaží o celkový rozvoj směřující k udržitelné kvalitě, staví na zmíněných pěti pilířích se zvláštní akcentací kultury školy, angažovanosti všech zaměstnanců a jasné a otevřené komunikace.

EFQM (*European Foundation for Quality Management*) Model excellence – model EFQM vychází z modelu TQM, více se ovšem zaměřuje na autoevaluaci, posouzení výkonnosti a snahu o neustálé zlepšování. Používání tohoto modelu uplatňuje sebehodnocení



organizace ve všech oblastech její činnosti. Kritéria pro sebehodnocení jsou členěna do devíti základních oblastí, podle kterých se procesy a činnosti v organizaci srovnávají s

nejúspěšnějšími organizacemi. V teoriích managementu se jedná o tzv. „benchmarking“, tedy o relativní hodnocení organizace vůči ostatním organizacím působícím v dané oblasti. V modelu EFQM ve školách je základním předpokladem a první oblastí rozvoje kvality vedení školy, které je za celý systém a rozvoj zodpovědné. Dalšími oblastmi, které patří mezi předpoklady úspěšného fungování organizace, jsou pracovníci školy, jasné vize školy definované ve strategiích a politice školy a poslední samostatnou oblastí jsou zdroje, kterými škola disponuje, a vztahy s vnějšími partnery. Důležitou oblastí jsou procesy, které se na základě předpokladů ve škole odehrávají. Veškeré procesy by měly být systematicky plánovány, řízeny, monitorovány. Výsledky těchto procesů se dále dělí do tří oblastí, a to na výsledky zákazníků¹³, zaměstnanců školy a výsledků vztažených do okolí školy, kam patří například nutnost podílet se na regionálním rozvoji, vstřícnosti k občanům, šetrnosti při využívání neobnovitelných přírodních zdrojů, komunikaci a sdílení informací o výsledcích organizace s okolím. Poslední oblastí je souhrnné měření a vyhodnocování školy jako celku, které zpětně ovlivňuje každou klíčovou oblast a vede školu jako organizaci k inovacím, učení a dalšímu zlepšování.

Úskalím těchto ucelených manažerských modelů je jejich přílišná akcentace definice kvality z pohledu ekonomického marketingu. Michek (2006) tvrdí, že zavedení normy ISO 9000 do škol může být vnímáno jako přílišná orientace na procesy a ztotožňování školy s podnikem. Škola je chápána jako firma nabízející a vyrábějící určitý „produkt“. Zde ekonomicko-marketingové modely naráží na limity školy. Školu je třeba vnímat nejen jako fungující firmu, která má naplňovat potřeby všech zákazníků, ale také jako společenskou instituci, kde jde především o výchovu a vzdělávání nových občanů. Každá škola má své naprosto specifické klima, individuální podmínky jak personální, tak hmotné. Primárním posláním škol není tvořit zisk, ale věnovat se dětem. Osobní vztah mezi učitelem a žákem, zprostředkovávání zážitků a nových poznatků, psychosociální klima bezpečí, to je poslání školy, v rovině tržního fungování organizací jen těžko použitelné. Škola z podstaty své funkce nemůže symbolizovat a zastupovat pouze ekonomické vnímání světa, tím by žáky připravila o další lidské dimenze. Standardy, které tyto modely nabízejí, je však možné brát jako dobré pomocníky při hledání vlastní cesty řízení a chodu školy.

¹³ V modelu EFQM, který je adaptován na prostředí školy, jsou zákazníci myšleni žáci.

Důležitým poselstvím všech tří zmíněných modelů je jejich důraz na zpětnou vazbu a sebehodnocení jako na jeden z hybatelů rozvoje organizace a zlepšování kvality procesů i produktů.

Mezi jiné modely, které nabízejí školám soubor kvalitativních standardů, patří projekty organizací zabývajících se obecnými tématy. V České republice patří do této kategorie Program Škola podporující zdraví¹⁴, program EKOŠKOLA¹⁵ a program Step By Step ČR¹⁶. Zmíněné programy vytvořily sadu indikátorů kvality, ke kterým může škola směřovat a naplňovat je. Výhodou těchto přístupů je, že součástí řídicí struktury vedoucí k naplnění kvalitativních indikátorů jsou jasné a dětem blízké obsahy, jako je zdraví, ekologie, vztahy ve třídě. Určitým rizikem pro školy však zůstává fakt, že pokud si škola zvolí jen jeden ze zmíněných směrů a veškeré úsilí nasměruje k naplnění daných programů, mohla by se uzavřít do monotematického programu a vzdělávat žáky jen z jednoho úhlu pohledu. Nicméně školy mají právo se vyprofilovat podle svých vlastních představ, a pokud splní standardy očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu, mohou jim být zmíněné pedagogické modely velmi užitečné pro rozvoj a zkvalitňování jejich služeb.

Školy nemusí zvolit žádný ze zmíněných modelů, jsou pak odkázána na tvorbu vlastních kritérií a indikátorů kvality. Nezanedbatelným zdrojem indikátorů kvality z relativního pohledu, jsou normativní předpisy. Mezi tvůrce a zadavatele těchto kritérií patří:

- vyhlášky a doporučení MENT,
- podmínky pro uskutečnění RVP ZV publikované v Rámcových vzdělávacích programech (RVP ZV 2007, s. 114 – 116),
- kritéria hodnocení publikovaná každoročně Českou školní inspekcí,
- kritéria, která má ze zákona možnost definovat zřizovatel.

Každá škola má na výběr, kterými indikátory kvality se bude řídit. Ke standardům MŠMT směřovat musí, jiná kritéria může vybírat z řady programů a odborných publikací. Vzhledem k individuálním podmínkám každé školy je nejlepší vybírat ty, které jsou pro ně aktuální, splnitelné a relevantní. Principem široké nabídky

¹⁴ <http://www.nszm.cz/cb21/asp/ibrana.asp?id=3823>

¹⁵ <http://www.ekoskola.cz/>

¹⁶ <http://www.sbscr.cz/>

různých indikátorů kvality není bezmyšlenkovitě je přejmout do vlastní práce, ale otevřít se jim, kriticky je hodnotit, zamýšlet se nad nimi, aplikovat je do vlastní práce.

Hovoří-li se o tendencích školy otevírat se novým poznatkům o sobě samé a vytyčovat si nové kvalitativní cíle, je nutno zmínit pedagogickou evaluaci. Kvalita a evaluace jsou komplementární pojmy, vychází ze stejného smyslu, navzájem se doplňují a nemohou být osamoceny. Nelze hovořit o kvalitě bez evaluace a o evaluaci bez kvality. Mojarro (1999, s. 12) definuje vztahy mezi oběma pojmy: „*Kvalita, to je touha, hledání, pátrání, cíl... Evaluace je poznatek, data, jistota, důvěryhodnost...*“

Mojarro (1999) definuje tři pilíře, na kterých stojí naplňování kvality:

- Evaluace – proces tážení se a poznávání reality vztažený k určeným hodnotám.
- Plánování – proces systematizace jednotlivých kroků vedoucích ke zlepšení kvality, k zamýšlenému cíli.
- Zlepšování – proces začleňování nových hodnot či zlepšování těch stávajících, a to směrem k předpokládanému zdokonalení.

2.2 Evaluace

Termín evaluace pochází z latinského „*valere*“ a znamená být silný, mít platnost. Z něj je odvozeno anglické slovo „*evaluation*“, která znamená určit hodnotu, ocenit. Termín evaluace se užívá v řadě profesí, odvětví a s řadou konotací.

V řadě publikací se setkáváme s různými definicemi evaluace (Nevo 1995, Vašŕatková 2006, Hendl 2005, Scheerens 2003) podle toho, v jakém oboru je evaluace uplatňována. Je třeba důsledně rozlišovat mezi metodou evaluace a evaluačním výzkum. Evaluační výzkum je vědecká disciplína, která se řídí přesnými výzkumnými pravidly a vyžaduje odbornost ze strany výzkumníků. Borg a Gall (Hendl 2005, s. 289) definují evaluační výzkum jako: „*...proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty a ceny zkoumané intervence nebo objektu s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí nebo modifikaci zkoumaného programu nebo objektu na určité úrovni rozhodování.*“

Jako součást aplikovaného výzkumu má evaluační výzkum za cíl navrhnout intervence a hledat řešení praktických problémů. Výzkum je zaměřen více na uplatnění poznatků v praxi než na teoretické stránky.

Pojem *evaluace*, tak jak se s ním setkáváme v sociálních vědách, označuje metodu používanou pro zajištění kvality. Evaluace vyšla z evaluačního výzkumu,

využila podstatu celého výzkumného procesu a převedla ji do formy, která je využitelná a uplatnitelná v managementu řízení kvality. Obecně lze tvrdit že:

„Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.“ (Bennet a kol. 1994 In Nezvalová 2002, s. 22)

Definice Benneta vymezuje hlavní kritéria evaluace.

- Jedná se o proces, tedy o aktivní přístup k okolním jevům.
- Evaluace má být systematická, tzn. jasně vymezené a definované oblasti zkoumání, zajištění kontinuity zkoumání.
- Shromažďování a analýza dat probíhají podle metodicky správných postupů.
- Kritéria zkoumaných jevů jsou předem známa.
- Sebraná data jsou využitelná pro další rozhodování.

Na rozdíl od vědeckého výzkumu se mohou sběrem dat a analýzou zabývat jakékoliv osoby, nejen vyškolení vědci. Podstatou evaluace není dělat výzkum sám pro sebe, ale podstatou je znát účel a smysl toho, proč budu zjišťovat kvalitativní znaky daného jevu. (Ruiz 1996, s. 17)

Cílem není docházet k obecným pravdám a novým vědeckým poznatkům, ale na základě předem daných kritérií porovnávat vybraný objekt. Fernándéz (In Jimenéz ed. 1999) definuje základní rozdíly mezi evaluací a vědeckým výzkumem.

Parametr	Vědecký výzkum	Evaluace
Objekt zkoumání	Jakýkoliv	Jakýkoliv
Charakter zkoumání	Teoretický	Praktický
Osoby, které zkoumají	Vědci	Kdokoliv, experti
Účel zkoumání	Přispět k poznání, objevovat nové poznatky	Lépe porozumět, vydat úsudek, vytvořit nová rozhodnutí
Časovost	Střednědobý nebo dlouhodobý plán	Okamžitý, krátký nebo střednědobý plán
Nástroje	Jakékoliv	Jakékoliv
Finanční náklady	Střední nebo vysoké	Nízké nebo střední
Kritéria	Vědecká	Normativní, kritériální, osobní

Tabulka 1. Porovnání mezi vědeckým výzkumem a evaluací

Koncept evaluace jako nástroje pro dosažení nebo ověření kvality okolních jevů je využíván v řadě sociálních odvětví. Mezi hlavní oblasti, kde je evaluace využívána, patří: sociální obory, firemní sféra, moderní výpočetní technologie, zdravotní péče, právní sféra, nestátní neziskový sektor a další. Základním pravidlem pro všechny, kteří evaluují či autoevaluují vzdělávací procesy, je pochopit rozdíly mezi pedagogickým výzkumem a pedagogickou evaluací. Míchání obou přístupů by vedlo k desinterpretaci získaných dat a k znehodnocení výsledků.

2.3 Pedagogická evaluace

Samostatným oborem, který využívá metod evaluace z hledání a zajištění kvality, je pedagogická evaluace, v angličtině užívaný termín „*educational evaluation*“. Vymezení pojmu „*pedagogická evaluace*“ je v odborné literatuře velmi složité. Nejedná se o pouhé přidání atributu „pedagogická“ k termínu „evaluace“. Spojením obou slov vzniká samostatný pojem „*sui generis*“, který je možné definovat z různých úhlů ohledu, dle rysu, který chceme akcentovat. Základní rozdělení, které se snaží o strukturalizaci mnohvrstevnatého pojmu „pedagogické evaluace“, uvádí Průcha (1996). Člení základní výchozí myšlenky podle souboru společných rysů:

- **Pedagogická evaluace jako teoretický přístup**

Celková koncepce, podle které mají být veškeré vzdělávací procesy, výsledky i instituce soustavně hodnoceny.

- **Pedagogická evaluace jako metodologie**

Jiný úhel interpretující pedagogickou evaluaci jako soubor metod, technik, instrumentů pro zjišťování požadovaných informací.

- **Pedagogická evaluace jako proces**

Pedagogická evaluace charakterizována jako symbióza a postupů jak získávat a vyhodnocovat data z oblasti výchovy a vzdělávání.

- **Pedagogická evaluace jako vzdělávací praxe**

Členění pedagogické evaluace dle úrovní podle jednotlivých typů vzdělávací praxe napříč celou vzdělávací soustavou.

- **Pedagogická evaluace z pohledu různého využití.**

Základní členění využití pedagogické evaluace z pohledu praktického dopadu na chod škol, vzdělávacích institucí, tvůrce pedagogických

materiálů, učitele apod. A možnost druhého využití pro výzkumné a vědecké účely.

Jiné členění pedagogické evaluace nabízí Scheerens (2003), vymezuje 15 základních forem, které dělí do čtyř základních skupin.

Formy pedagogické evaluace založené na měření studijních výsledků žáků	Národní hodnotící programy
	Mezinárodní hodnotící programy
	Zprávy o školních výsledcích
	Monitorovací systém žáků
	Autoevaluace školy zaměřená na výsledky žáků
	Zkoušení
Formy pedagogické evaluace založené na statistikách a administrativních datech	Informační systém vzdělávacího managementu
	Informační systém školského managementu
Formy pedagogické evaluace založené na systematickém přezkoumávání, pozorování a analýze dat	Mezinárodní hodnotící poroty
	Školní inspekce a supervize
	Autoevaluace školy
	Audit školy
	Monitorování a evaluace jako součást výuky
Formy založené na evaluaci vzdělávacích programů a evaluaci učitelů	Evaluace vzdělávacích programů
	Evaluace učitelů

Tabulka 2. Typy pedagogické evaluace

Pedagogická evaluace, jak bylo naznačeno, má mnoho forem, které jsou založeny na stejných principech: systematickém sběru dat a informací, jejich analyzování a hodnotících výrocích vztahujících se k rozhodování o dalším vývoji.

Pro pracovníky ve školství, kteří se budou zabývat autoevaluací škol, je důležité chápat, kolik možných rovin pedagogická evaluace obsahuje. Je nutné vždy umět přesně určit, v jaké rovině a v jaké fázi se nachází.

2.4. Princip zajišťování kvality

Evaluační školy, jak ji definuje český legislativní rámec, znamená zdvojení systému zajišťování a kontroly kvality vzdělávání na českých školách. Obecně se v zahraniční literatuře setkáváme se dvěma základními přístupy, první hovoří o principech „**kontroly kvality**“ (*Quality Control*) a druhý o principu „**zajišťování kvality**“ (*QA – Quality Assurance*).¹⁷

Kontrola kvality znamená úsilí o vnější kontrolu systému. Zvnějšku, externě, někdo nahlíží na systém a říká, co a jak se bude dělat. Zaměstnanci tohoto systému se pak podle daných pravidel musí chovat a je vytvořen určitý mechanismus, jak je z nějšku kontrolovat. V českém vzdělávacím systému by takovou roli hrál stát a zřizovatel, který definuje cíle vzdělávání a má instituce, které na plnění těchto úkolů dohlíží. Zde jsou myšleny především Česká školní inspekce, krajské úřady a zřizovatelé.

Druhým přístupem je princip zajišťování (zabezpečení) kvality. Vychází z teorie, že směřování ke kvalitě ve vzdělávání je náročný a složitý proces, který mohou nejlépe ovlivnit samotní účastníci systému. Ti sami nejlépe vědí, v čem a jak se mohou zlepšit, proto je důležité jim vytvářet takové podmínky a systémově je podporovat, aby se mohli sami zamýšlet, co a jak je možné zlepšit. Státu pak přináleží především monitorování vývoje na školách a v jednotlivých krajích.

Povinnost českých škol evaluovat se, a tak zajišťovat kvalitu vlastních služeb vychází z principu QA. Mezi základní systémové podmínky, které jsou v kompetenci státu, patří definice standardů čili vymezení prostoru pro hodnocení. Charakteristiky QA standardů ve vzdělávání definuje Nezvalová (2002, s. 8):

- jsou stanoveny externě;
- jsou prezentovány jako soubor požadavků, kterých by škola měla dosáhnout;
- jsou hodnoceny objektivně.

Princip zajišťování kvality hraje významnou roli v řadě evropských vzdělávacích systémů (Schoallaert 2002). Skotská školní inspekce vytvořila ucelený systém kritérií kvality, který školám určuje, jaký stav poskytovaných služeb ve škole je závazný a je postulovaný. Školy jsou však samy odpovědné za zabezpečení požadované

¹⁷ Birzea, C.; Cecchini, M.; Harrison, C.; Krek, J.; Spajić-Vrkaš, V. *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris : UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005

kvality. Dle definice skotského systému zajištění kvality: „...zahrnuje všechny aspekty života školy. Je to kvalita vnitřní, ne 'dosazená' zvenčí. Znamená uvědomit si, že jen to nejlepší je dostačující. Za dosahování kvality v našich školách odpovídají učitelé a další pracovníci škol, za podpory rodičů, školských úřadů a školních inspektorů.“¹⁸

Z uvedeného vyplývají dva základní typy nositelů zakázky měření kvality – interní a externí. Příští kapitola se zaměří na typologii jednotlivých druhů evaluace.

Kapitola třetí: Základní druhy evaluace školy

V odborné literatuře se často lze setkat s řadou pojmů, které se vztahují k evaluaci školní efektivity. Pro evaluátory je nezbytné pojmy si vyjasnit tak, aby nedocházelo k zaměňování cílů a forem evaluace. Mezi základní členění patří evaluace externí a interní z pohledu jak nositele zakázky, tak samotného evaluátora.

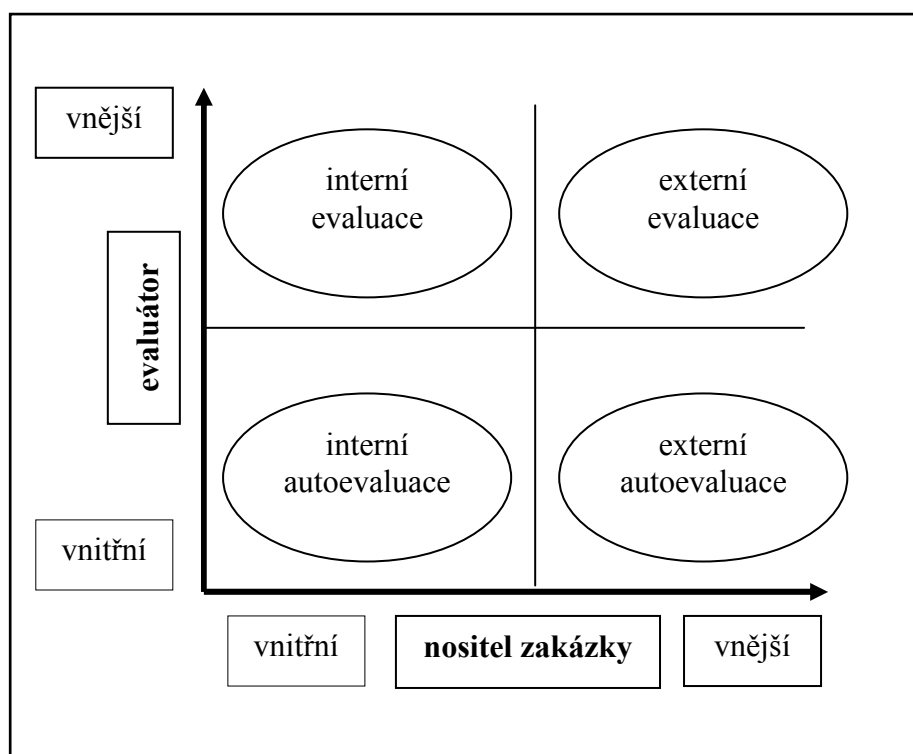
V širší koncepci evaluačních plánů jednotlivých škol je třeba rozlišovat mezi dvěma základními úrovněmi procesu evaluace. Stojí-li před školským managementem úkol zhodnotit výsledky vlastní činnosti, musí nejprve zvážit, komu primárně budou výsledky předkládány.

V systému zajišťování kvality (QA) jsou nositelem zakázky vnitřní zadavatelé, mezi které patří management školy, jednotliví učitelé, zaměstnanci školy, žáci nebo jejich rodiče. Jedná se o interní skládání účtů, kdy výsledky budou sloužit především samotné škole k vyhodnocení a k navržení zlepšujících opatření. Druhou variantou v přístupu k evaluaci školy jsou externí evaluace, kdy nositeli zakázky jsou subjekty vně systému školy. Mezi ně patří Česká školní inspekce, zřizovatel, krajský odbor školství, potažmo širší veřejnost a stát.

První rovinou při plánování koncepce evaluace školy je tedy uvědomit si, pro koho a komu budou výsledky evaluace předkládány a kdo s nimi bude dále pracovat. Etická dimenze v evaluačních procesech jasně vymezuje, kdo má přístup k jakým datům. České školy se dostávají do ambivalentních situací vzhledem k tomu, že ze zákona musí předkládat vlastní autoevaluační zprávu jako podklad pro šetření ČŠI.

¹⁸ *How good is our school? : self-evaluation using quality indicators.* Norwich : HMIE, 2001. s. 2.

Druhou rovinnou je zvážení, kdo se stane evaluátorem, tedy osobou či skupinou, která bude evaluaci na škole provádět. Škola může využít pracovníka zvnitřku školy, nebo si může najmout na provedení evaluaci odborníka. Následující tabulka znázorňuje, o jakých formách evaluace můžeme hovořit v návaznosti na zadavatele a evaluátora.



3.1 Interní autoevaluace vychází z konceptu řízení samotné školy. Cíle a metody autoevaluace si škola vybírá sama. Jedná se o skládání účtu sobě samým, výsledky škola sama zpracovává pro sebe a pro navrhování dalšího rozvoje. Mezi evaluátory patří samotní zaměstnanci školy.

Pojetí autoevaluace, jak ji definuje školský zákon a RVP ZV, je vztažen obecně do prostředí školy jako samostatného organizačního celku. Na ose od relativního k absolutnímu posuzování akcentuje absolutní měřítko, kdy je škola poměřována jen s předem danými kritérii excelence a vlastními cíli a nedochází k poměřování škol mezi sebou. Autoevaluace, v užším měřítku evaluace obecně, je brána jako proces neustálého vývoje, který je plně zakomponován do veškerých činností ve škole.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007, s.122) uvádí: „Autoevaluace školy slouží k systematickému posuzování činnosti školy plánované ve školním vzdělávacím programu; výsledky autoevaluace slouží jako zpětná vazba ke

korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy; autoevaluaci provádějí účastníci vzdělávacího procesu – vedení školy, učitelé, žáci; kapitola Autoevaluace školy je součástí školního vzdělávacího programu, ve které školy vymezují cíle, nástroje a kritéria autoevaluace a časové rozvržení evaluačních činností. “

Podobnou definici uvádí mezinárodní projekt Efektivní autoevaluace škol ESSE (2003, s. 65): „*Autoevaluace je proces prováděný školou, při kterém zaměstnanci systematicky sbírají a analyzují průkazný materiál včetně zpětné vazby od řady partnerů a využívají ho k posouzení a zhodnocení aspektů činnosti školy s dlouhodobými standardy. Z tohoto procesu by měly pramenit výstupy, které pomohou škole efektivně zaměřit plánování svých iniciativ na zlepšování školy. “*

Nezvalová (2002, s. 23) definuje autoevaluaci školy jako: „*...systematické hodnocení cílů dle předem stanovených kritérií prováděné pracovníky školy. “*

Ze všech tří definic vyplývá, že autoevaluace je nástroj sloužící ke kontinuálnímu rozvoji školy, který si organizuje škola sama.

Možné přínosy a rizika interní autoevaluace naznačily výsledky mezinárodního projektu *Bridges across Boundaries: crossdisseminating quality development practices for schools in southern and eastern Europe*¹⁹, který byl finančně podporován Evropskou komisí v letech 2004 – 2005 (Vašátková 2005). Do projektu se zapojilo sedm škol z České republiky s cílem začít se systematicky zabývat interní autoevaluací školy jako nástrojem pro zavádění změn na základních školách.

Mezi jasné výhody a přínosy interních autoevaluačních procesů patří jejich dopad na řízení rozvoje školy. Management školy se více zabývá vizí školy a ti, kdo jsou zapojeni do procesů autoevaluace, jsou více angažováni ve zkvalitňování sledovaných oblastí. Mezi další výhody této formy autoevaluace patří dokonalá znalost prostředí evaluátorů, zacílenost autoevaluace na ty oblasti, které považuje samotná škola za důležité.

Mezi zjištěná rizika z českých výstupů projektu patří především subjektivnost při výběru oblastí, na které se autoevaluační cyklus zaměří. Dále pak personální zátěž, které jsou evaluátoři vystaveni, nesprávné zacházení s nástroji evaluace a následná práce s nerelevantními daty, stanovení příliš velkého a nereálného cíle. V obecné rovině

¹⁹ <http://www.phil.muni.cz/ped/selfeval/> Výstupy projektu.

se jedná o neaprobovanost zaměstnanců školy na přípravu, realizaci a vyhodnocení autoevaluačních procesů.

Mezi nezanedbatelná rizika patří nepřijetí společného cíle všemi zainteresovanými zaměstnanci, neochota učitelů se v oblasti interní autoevaluace dále vzdělávat a nešetrné zacházení s daty.

3.2 Interní evaluace je známa především v zemích s dlouhodobou tradicí školní autoevaluace. Nositelem zakázky je škola, ale na evaluační cyklus nebo na jednotlivé jeho části si najímá externí odborníky. Výhodou této formy je vyhnutí se určitým rizikům, které mohou nastat, rozhodne-li se škola pro interní autoevaluaci.

Vnější evaluátor, který do školy dochází, je expertem na pedagogické procesy, školský management a autoevaluaci. Spolupráce mezi školou a evaluátorem je založená na objednávání si služby. Evaluátor vychází vstříc potřebám školy, na základě analýz pomáhá definovat cíle, metody monitorování a evaluace. Škole odpadá problematika s technickou a odbornou přípravou autoevaluačního cyklu. Externí evaluátor nahlíží na školu zvenčí, ale vychází z jejích vlastních cílů a strategií. Zajišťuje škole míru objektivnosti získaných dat.

Kritický přítel

MacBeath (1999) uvádí termín „*kritický přítel*“. Volně bychom mohli termín přeložit jako vnější pozorovatel a rádce. Kritický přítel může být pro školu přínosem tím, že jí pomáhá řešit řadu problémů spjatých s autoevaluací. Kritickým přítelem může být jeden člověk nebo celá instituce (například i jiná škola). Kritický přítel přichází do školy zvnějšku a jeho pozice je pomáhat škole radami i občasnou kritikou. Mezi atributy, kterými by měl citlivý a objektivní kritický přítel mít, patří podle výzkumu MacBeatha především: být otevřený, umět naslouchat, porozumět celistvému kontextu školy, poskytovat užitečné rady, vycházet dobře jak s managementem, tak s učiteli, podílet se na společné vizi školy, být užitečným zdrojem informací a dovedností pro školu. Logicky vyplývá, že kritický přítel musí být někdo, kdo systematicky tráví čas ve škole, poznává jednotlivé sféry školy a je otevřený k názorům zaměstnanců. Každá škola má vlastní specifické rysy, a tedy i role kritického přítele musí pružně reagovat na potřeby té školy, se kterou úzce spolupracuje. Mezi hlavní role kritického přítele můžeme zahrnout:

- *Odborný rádce*: poskytování užitečných rad v oblasti analytických a evaluačních metod. Předávání informací, materiálů, příkladů dobré praxe. Zapojení do metodologie autoevaluace, vyhodnocování dat a jejich interpretace.
- *Organizátor*: zařizuje setkání, hlídá časový harmonogram autoevaluačního procesu, řídí jednotlivé kroky autoevaluace aj.
- *Motivátor*: naslouchá jednotlivým zaměstnancům školy, povzbuzuje jejich zapojení do autoevaluace, vyzdvihuje kladné dopady výsledků autoevaluace na školu, přináší inspiraci z jiných škol. Podporuje spolupráci mezi jednotlivými skupinami zapojenými do autoevaluace. Také zapojuje žáky a rodiče do evaluačních strategií.
- *Facilitátor*: facilitace tzn. usnadňování. Zabývá se především dopady autoevaluace na emocionální složku jednotlivých zaměstnanců. Jedná se o předcházení a řešení možných interpersonálních konfliktů a vyváženost mezi osobními a pracovními potřebami zaměstnanců školy.
- *Tvůrce kontaktů*: vytváření sítě kontaktů mezi partnery uvnitř i vně školy. Hlavní náplní je vytváření týmů ve škole, posilování spolupráce školy s okolním prostředím (obec, zřizovatel, soukromý sektor, nevládní neziskový sektor, univerzity apod.).
- *Nezapojený pozorovatel*: vede školu k pohledu na ni samotnou z vnějšího prostředí. Pomáhá vytvářet různé úhly pohledu na školu, předkládá různé argumenty a otázky k zamyšlení.

(MacBeath 1999, s. 30 – 31)

Úspěšné zapojení kritického přítele jako externího rádce a evaluátora záleží na vybudování pozitivního vztahu mezi ním a školou. Ať už se jedná o jednoho člověka nebo o celou instituci, musí mezi partnery být vztah založený na důvěře a vzájemné ochotě si naslouchat.

S interní a externí autoevaluací úzce souvisí veřejná nabídka zajištění poradenství a školení v oblasti autoevaluace. Povinnost sebehodnocení klade na školy a jejich zaměstnance velké nároky. Jak ukazují hlubší studie, pedagogové v České republice nejsou na zavádění autoevaluačních procesů profesionálně připraveni (Simonová – Straková 2005). Odborná školení a nabídky úzké spolupráce s profesionálními institucemi či odborníky se tedy jeví jako důležitý úkol, přinejmenším v prvních fázích zavádění kurikulární reformy a autoevaluačních technik.

V zahraničí, kde je autoevaluace již delší dobu zakotvena v systému hodnocení škol, je síť školám nabízených služeb poměrně široká. Nabízené služby školám je možné z pohledu poskytovatele rozdělit do tří základních kategorií:

- státní veřejné instituce, inspekce, univerzity,
- místní správy, lokální školské úřady,
- soukromé organizace a firmy.

V řadě zemí, jak ukázal mezinárodní výzkum ESSE (Projekt efektivní autoevaluace škol 2003), se setkáváme s nabídkou všech tří typů služeb. Volba typu služeb nebo jejich kombinace vychází především z historického vývoje školského systému dané země.

Jako příklad dobré praxe může sloužit systém poradenství v Anglii. V silně decentralizovaném školském systému zodpovídá za kvalitu vzdělávání každé hrabství prostřednictvím místních školských úřadů (Local Educational Authority - LEA). Tyto úřady poskytují školám ucelené autoevaluační modely, nabízejí poradenství a pomáhají školám při synchronizaci interní a externí evaluace.²⁰ Školy mohou využívat poradenské služby při zajišťování validity vlastních autoevaluačních postupů, poskytování nových pohledů na školu a nových evaluačních metod.

Místní správy se zapojují do poradenství také ve Skotsku, Francii a Sasku. Příkladem státní veřejné instituce, která poskytuje poradenství prostřednictvím regionálních koordinátorů a odborníků, může být irská SDPI (School Development Planning Initiative) a dánská NAE (National Agency for Education - Statens skolverket).

Poradenství a školení mohou být školám nabízena v různých formách aktivit. Mezi běžné nabídky v evropských vzdělávacích systémech patří:

- vydávání příruček, informačních materiálů, internetové služby školám,
- navrhování kritérií autoevaluaci, indikátorů kvality, autoevaluačních metod,
- nabídka kurzů a seminářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- poskytování rad a pomoci prostřednictvím kritického přítele,

²⁰ <http://www.thegrid.org.uk/leadership/sse/> Internetové stránky podpůrné vzdělávací sítě hrabství Hertford. V tematické oblasti zaměřené na vedení školy jsou rozsáhlé dokumenty k autoevaluaci školy.

- vytváření kvalitních sítí projektů, které ostatním školám poskytují informace, nástroje a poradenství.

(Projekt efektivní autoevaluace škol 2003)

V České republice v oblasti autoevaluace prozatím chybí ucelený systém podpory škol. Dílčí semináře nabízí Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), kde se mohou proškolit jednotlivci ze škol. Systematičtější vzděláváním pedagogů se zabývá projekt Ostravské univerzity, obecně prospěšná společnost Metodické a evaluační centrum.²¹ Řadu zajímavých nápadů a námětů k autoevaluaci mohou školy najít na veřejném portálu Rámcových vzdělávacích programů, zřizovaného Výzkumným ústavem pedagogickým.²²

Důležité je zmínit v této oblasti externí podpory školám také soukromý sektor. V České republice je nejznámějším produktem na trhu Mapa školy, kterou nabízí firma Scio.²³ Vedení školy si po přihlášení do interního webového prostředí může vybírat z tisíce otázek roztríděných podle kategorií pro žáky, rodiče a učitele. Na zvolené otázky respondenti elektronicky odpoví a firma Scio vyhotoví školám podrobnou analýzu dat.

3.3 Externí autoevaluace se od interní autoevaluace liší tím, že výsledky nejsou určeny pouze pro interní potřeby zjišťování kvality, ale stávají se i nástrojem vnější kontroly. Příkladem je předložení vlastního hodnocení výsledků své práce zřizovateli, školské inspekci či veřejným institucím.

V České republice je hranice mezi interní autoevaluací a interní evaluací velmi tenká. Je na managementu školy vždy zvážit, komu budou výsledky předkládány. Ze zákona jsou autoevaluační zprávy součástí oficiálních školních dokumentů a stávají se „jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekci“. (zákon 561/2004 Sb. § 12)

Výhodou tohoto postupu jsou škole předem známá kritéria evaluace, která musí externí nositel zakázky škole předložit. Indikátory evaluace musí být škole známy předem. Škole tak odpadají problémy s definováním vlastních kritérií. Ze strany externího žadatele by měla být zajištěna odborná validita sledovaných jevů.

²¹ <http://www.mecops.cz/>

²² <http://www.rvp.cz/>

²³ <http://www.scio.cz/skoly/mapa/projekt.asp>

Mezi nejzávažnější rizika daného přístupu patří nakládání se získanými daty. Pro školu mohou mít zjištění velmi soukromý a choulostivý charakter.

3.4 Externí evaluace je tradiční pojetí vnějšího hodnocení škol a dosahování jejich kvality. Nositelem zakázky je v takovém případě vnější partner školy. Mezi nejdůležitější patří stát, zřizovatel, české či zahraniční instituce aj. V českém pedagogickém prostředí se jedná nejčastěji o Českou školní inspekci (ČŠI). V centralizovaném školském systému je funkce inspekce především v oblasti kontroly plnění stanovených kritérií. Zvnějšku přichází do školy evaluátor, který školu posuzuje a navrhuje opatření. Z praxe škol vyplývá, že inspekční činnost, tak jak byla dříve prováděna, měla vést především k odhalení závažných nedostatků jak na úrovni managementu školy, tak v učebních procesech. Její hlavní nevýhodou ovšem byla její nesystematičnost, kdy byla akcentována především sumativní stránka hodnocení. Jako mají žáci povětšinou strach ze závěrečných písemných prací, i pro školní kolektivy učitelů byla návštěva inspekce vždy něčím obávaným.

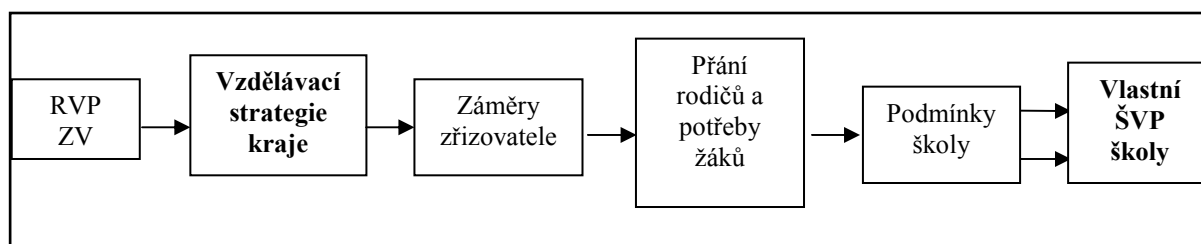
Externí evaluace minulých let se vyznačovala především sumativním hodnocením, které vycházelo pouze z jedné strany, jíž byla ČŠI. Ze zahraničních zkušeností v decentralizovaných systémech je patrné, že externími evaluátory se více stávají lokální partneři školy (kraje, zřizovatelé). Kraje, resp. zřizovatelé, přejímají zodpovědnost za kvalitu služeb svých škol. Kraje a zřizovatelé vstupují do procesů řízení kvality na úrovni:

- koncepční: každé dva roky tvoří kraje, dle zákona, strategické vzdělávací dokumenty, tzv. dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji²⁴,
- evaluační: definují vlastní standardy a kritéria kvality, evaluují vlastní školy.,
- poradenská: zřizují týmy odborníků a ukázkových škol, které poskytují školám adekvátní poradenství.

Školy mají povinnost vytvářet vlastní vzdělávací programy, přestávají být pouhými vykonavateli celostátních direktivních osnov, ale realizují své vlastní vzdělávací plány. Tento proces konkretizace Rámcového vzdělávacího programu by měl probíhat s ohledem na vzdělávací strategii kraje, záměry zřizovatele, přání rodičů a potřeby žáků a s ohledem na vlastní podmínky školy.

²⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání § 9, § 12

Následující obrázek ukazuje kroky konkretizace tvorby školních vzdělávacích programů, definuje, jaké vlivy vstupují do koncepčního přemýšlení o tvorbě kurikula na jednotlivých školách.



Do systému tvorby kritérií pro tvorbu ŠVP je nyní vyzdvížena funkce krajských odborů školství, jejich koncepčních vzdělávacích dokumentů a také záměry jednotlivých zřizovatelů. Školy v takto nastaveném systému potřebují především poradní orgán, se kterým mohou konzultovat vlastní strategie a cíle. Navzdory tomu Česká školní inspekce ze zákona nadále zůstává především kontrolním orgánem. Ze zkušenosti jiných evropských zemí (např. Anglie, Španělsko aj.)²⁵, kde funguje obdobný systém decentralizace, je patrné, že poradním i koncepčním orgánem se stávají především jednotlivé kraje (v Anglii hrabství, ve Španělsku autonomní oblasti). Vstupují do systému, poskytují svým školám podporu a skrze své strategické vzdělávací dokumenty realizují plány pro rozvoj vzdělávání v kraji.

Předpokladem pro další rozvoj externí evaluace či externí autoevaluace a spolupráce mezi kraji a školami po dokončení decentralizačního procesu je vytvoření jasných vazeb a efektivních kanálů komunikace mezi třemi základními nositeli odpovědnosti za kvalitu vzdělávání.

Následující diagram ukazuje vstup krajů a zřizovatelů do legislativního rámce řízení kvality českých škol.

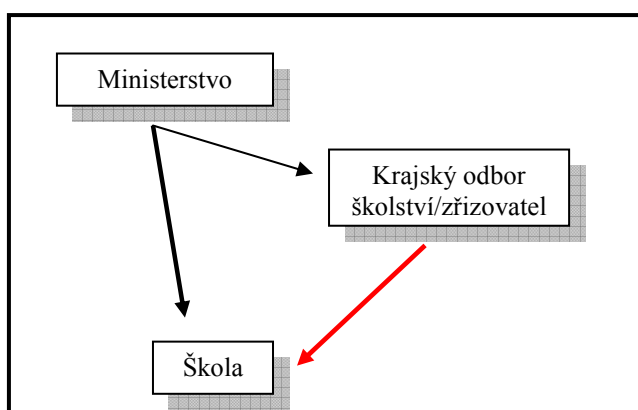
Obrázek 1. ukazuje hlavní direktivní kanály určování kritérií a cílů v centralizovaném systému vzdělávání. Zodpovědnost přejímá pouze stát, a ten je též odpovědný za externí evaluaci.

²⁵ http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Obrázek 2. oproti tomu znázorňuje nynější strategické postavení hlavních aktérů zodpovědných za kvalitu na školách. Do přímého vztahu mezi ministerstvem a školou vstoupily díky decentralizaci a dvoustupňovému principu tvorby kurikula i jednotlivé kraje a zřizovatelé. Tím se rozšířil i počet externích nositelů zakázek po kvalitě na českých školách.



Obrázek 1.



Obrázek 2.

Jedním z prvních případů, kdy zřizovatel externě evaluoval kvalitu vlastních škol, byl projekt města Vsetína z roku 2002. Cílem projektu bylo vytvořit síť „dobrých škol“. Za účasti odborníků ze sdružení Přátel angažovaného učení se zástupci vsetínských škol, členové školské komise, městské zastupitelstvo a zástupci KÚ Zlín zaměřili na formulaci cílů a očekávání, která mají od vlastních vsetínských škol.

Cílem projektu bylo „...vymezení dvou rovin kvalitativních kritérií a nástrojů, pomocí nichž by byla jednotlivá kritéria sledována a vyhodnocována. První rovinu bude tvořit soubor kvalitativních kritérií společných všem školám ve městě, které by mělo sledovat a vyhodnocovat město nebo jím pověřená organizace (vnější evaluace). Druhou skupinu kritérií by si měla vytvořit každá škola na základě své vlastní pedagogické orientace a specifik. Škola by také svá kritéria sledovala a vyhodnocovala (vnitřní evaluace).“²⁶

Významem takového projektu byla jeho koncepčnost a inovativní přístup k vzdělávací politice města jako zřizovatele. V tehdejší centralizovaném systému hodnocení kvality škol Českou státní inspekcí se jednalo o ojedinělý pokus, jak kvalitu škol přizpůsobit lokální úrovni potřeb města a občanů.

²⁶ http://www.nszm.cz/cb21/archiv/akce/_zm/vs/vs_skol02.doc

Česká školní inspekce

Do externí evaluace donedávna patřila především činnost České školní inspekce. Nový školský zákon definuje, že hodnocení škol a vzdělávacího systému spadá do kompetencí jak ČŠI, tak i krajům, zřizovatelům a školám samotným. ČŠI vychází při hodnocení z podkladů autoevaluačních zpráv jednotlivých škol, ta hodnotí a dále sleduje a hodnotí i vlastní předem stanovená kritéria. Je třeba podotknout, že role ČŠI se nyní nachází v období hledání vlastní pozice s ohledem na práva a kompetence. Jak ukazuje realita v některých krajích, činnost ČŠI přebírá kraj a sám vytváří nástroje a metody zjišťování výsledků a kvality vzdělávání.

Jedním z návrhů, které se také diskutovaly, byla reálná možnost ČŠI jako instituci zrušit a její kompetence plně delegovat na kraje. Jurčík (2006) na školském internetovém portálu ve svém článku *Školní inspekce na rozcestí* doslova uvádí: „ČŠI je možno zrušit. Menší část jejích zaměstnanců by mohla posílit příslušné odbory na kompetentních úřadech, větší část, neboť se jedná o většinou rutinované pedagogy, by se měla vrátit do škol, které trpí nedostatkem kvalifikovaných učitelů. K výkonu role ústředí ČŠI by stačil odpovídající odbor na MŠMT.“

Z podstaty tvorby kurikulárních dokumentů jednotlivých škol (ŠVP) vychází, že inspekční činnost, tak jak byla vedena v centralizovaném systému, již nemůže fungovat. Školy se budou od sebe velmi lišit, každá bude mít specifický a plně individuální vlastní vzdělávací program, pro jehož hodnocení bude třeba školu déle znát, vědět souvislosti z jejího vývoje. Inspekce pedagogické práce bude vyžadovat jak kontrolní, tak zejména poradní činnost. Tato role je známa především ze Skotské školní inspekce HMIE, jejíž činnost je odborníky považována za jednu z nejefektivnějších. Vzhledem k tomu, že v rámci mezinárodního projektu British Councilu²⁷ byli v minulých letech školeni čeští inspektoři jejich skotskými kolegy, lze očekávat podobný vývoj i ČŠI.

Pro školní rok 2007/2008 vydala ČŠI vlastní Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Externí evaluace se zaměřuje především na následující oblasti:

- soulad ŠVP s RVP ZV a krajskými a národními strategiemi,
- plnění podmínek pro realizaci ŠVP, jak definuje RVP,

²⁷ <http://www.britishcouncil.org/cz>

- otevřenost školy vůči partnerům,
- základní podmínky a průběh vzdělávání.

Z analýzy dokumentu je patrné, že činnost ČŠI bude procházet v budoucnosti mnohem hlubší transformací, kdy se budou muset jasně definovat její cíle a kompetence. Řadu kritérií, tak jak jsou dnes popsány v dokumentu ČŠI, budou do budoucna hodnotit samy kraje jakožto hlavní držitelé zakázky evaluace kvality škol. Evaluace škol by se v žádném případě neměla dublovat a zjišťovat dvakrát totéž, a to jak ze strany zřizovatelů a krajů, tak ze strany ČŠI. Takový přístup by byl jak vysoce neefektivní po stránce věcné i finanční, tak především vysoce demotivační a ve své podstatě kontraproduktivní. Pro další koncepční činnosti v oblasti evaluace všech zmíněných aktérů (škol, zřizovatelů, krajů a inspekce) bude do budoucna nutné vyjasnění základních kompetencí a odpovědí na otázky: *kdo, co, proč a jak*.

Koncepce řízení kvality a evaluace škol v Moravskoslezském kraji.

Současná dlouhodobá koncepce Moravskoslezského kraje v oblasti školství patří mezi příklady dobré praxe a naznačení reálné vize rozvoje řízení kvality škol v České republice. Moravskoslezský kraj je zde uveden proto, že se progresivně a inovativně věnuje řízení kvality vlastních škol již řadu let a v mnohém naznačuje další perspektivy vývoje v ostatních krajích i pro celkovou koncepci řízení škol.

Koncepční cíle vytváření krajského systému kvality vzdělávání jsou specifikovány od roku 2008 především do tří oblastí:

- Systematické monitorování výsledků vzdělávání žáků, které probíhá 9. třídách ZŠ a v 1. a 3. ročnících SŠ. Data se budou analyzovat a vyvozovat se z nich budou závěry pro přijímání opatření ke zkvalitnění úrovně vzdělávání.
- Posilování vazeb mezi školou a zřizovatelem. „*Zajištění kvality vzdělávání je jedním ze základních úkolů zřizovatelů škol.*“ (DZ Moravskoslezského kraje, s. 31) Moravskoslezský kraj bude podporovat jednotlivé zřizovatele, aby hodnotili kvalitu svých škol, s cílem zajistit komplexní pohled na kvalitu škol v moravskoslezském regionu.
- Dlouhodobá podpora Metodického a evaluačního centra v Ostravě, které má za cíl zvyšovat efektivnosti vzdělávání v Moravskoslezském kraji prostřednictvím

podpory zabezpečování kvality vzdělávání, a to zejména formou metodické podpory pro zavádění systému vlastního hodnocení základních a středních škol.

Moravskoslezský kraj se snaží komplexně, a především koncepčně věnovat tématu rozvoje vzdělávání ve svém regionu. Nejedná se o formální politické proklamace a sliby, ale o konkrétní, reálný přístup k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.²⁸

Tato kapitola se zabývá základními vztahy mezi tím, kdo nese poptávku po evaluačních procesech ve školách, a kdo je jejich realizátorem. Je zapotřebí vždy zvažovat výhody jednotlivých přístupů. Obecně lze konstatovat, že pro školy, zřizovatele i inspektory je nejsnazší oba přístupy interní a externí evaluaci co nejvíce sbližovat v oblasti cílů, metod i kritérií.

Kapitola čtvrtá: podmínky úspěšné autoevaluace

Otevřená kultura učící se školy

V předešlé kapitole bylo řečeno, že procesy autoevaluace jsou jedním z pilířů transformace českých škol za účelem dosažení kritéria moderních organizací poskytujících kvalitní služby. Procesy shrnuté do pojmu autoevaluace odkazují k hlubším analytickým dovednostem jednotlivých členů škol a kladou na jednotlivé zaměstnance nároky vztažené k osvojení si vnitřní potřeby sám sebe hodnotit, sám sledovat a ptát se po výsledku vlastní práce. Efektivní autoevaluace, která nemá být jen formálním aktem vyplňování dotazníků, tak přímo zasahuje do hodnotových systémů každého zaměstnance školy.

Hovoříme-li o hodnotách, které jsou ve větší či menší míře sdíleny zaměstnanci nějaké organizace, hovoříme o organizační kultuře. Jedním z průvodních jevů transformace českého školství je právě dopad na změnu kultury školy. Pol (2005) hovoří o přechodu od škol *strnulých* ke školám *inovujícím* (srov. Průcha 2001).

²⁸ Více na: <http://www.kvic.cz/>

4.1 Organizační kultura školy

Kultura školy je v českém pedagogickém prostředí poměrně nový pojem. V předchozích letech se v situacích, kdy se popisovala škola jako organizace, spíše hovořilo o „klimatu školy“. Pedagogický slovník (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 107) definuje klima školy jako:

„Sociálněpsychologická proměnná, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.“

Zájem o analýzu a popis kultury, která vzniká individuálně v každé organizaci, pochází z teorií managementu. Odborníci na firemní řízení si jako první uvědomili váhu skrytých postojů a struktur v podnicích. Hlubkovou analýzou podnikové kultury definují limity a možnosti rozvoje organizace. S rozvojem managementu a marketingu školy se do českého školského managementu dostává pojem kultura školy.

Definovat organizační kulturu je možné z různých úhlů pohledu. Pol (2005, s. 11) předkládá antropologicko sociologický pohled:

„Kultura školy... je svébytný skupinový fenomén, který vyjadřuje nadindividuální systém hodnot a norem celého sociálního systému. Tyto společně sdílené hodnoty, normy a vzorce chování determinují způsoby jednání lidí, jejich vzájemnou interakci a ‚otisky prstů‘, které za sebou zanechávají.“

Teorie managementu definují organizační kulturu z pohledu teorie řízení. Lukašová (2004, s. 23) definuje organizační kulturu jako:

„...sdílené filozofie, ideologie, hodnoty, předpoklady, názory, očekávání, postoje a normy...které odhalují implicitní či explicitní skupinový souhlas s tím, jak rozhodovat a řešit problémy: jako způsob, jak se u nás věci dělají.“

Jakubíková (2001, in Eger 2006, s. 130) vymezuje kulturu školy pohledem školského managementu jako:

„Kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených relativně dlouhodobě udržovaných.“

Nehledě na interpretační zabarvení jednotlivých úhlů pohledu, lze obecně o kultuře školy hovořit jako o **souboru hodnot, postojů a norem, které jsou v rámci školy sdíleny a které ovlivňují chování a jednání jednotlivců i skupin.**

Kultura jakékoliv organizace, tedy i školy, je velmi stabilní síť vazeb a vztahů. Poznatelná je skrze viditelné znaky, jako jsou společné rituály, výtvary a artefakty, normy chování, společný jazyk. Hlubší analýzou je možné definovat společné hodnoty a postoje.

Autoevaluace jako reflexivní proces přímo zasahuje, ovlivňuje kulturu školy a zpětně je jí formován a definován. Analyzujeme-li podmínky, za kterých musí být autoevaluace prováděna, tak aby byla efektivním nástrojem rozvoje školy směrem k zvyšování kvality, zjistíme, že se jedná především o soustavu hodnot, které musí být všem ve škole známy a společně sdíleny. Jde především o *otevírání se školy* vnitřním i vnějším podnětům, které se musí odehrávat v prostoru bezpečí, vzájemného respektu, tolerance a chuti být lepším.

MacBeath²⁹ na základě zkušeností s pilotním evropským projektem evaluace kvality škol hovoří o podmínkách pro autoevaluaci, které musí být zajištěny před samotným započítím evaluace. Soubor podmínek definuje jako pravidla pro vytvoření *autoevaluační kultury ve škole*:

- Zapojení všech do rozhodovacích procesů by mělo být co nejširší.
- Není žádné dobré nebo špatné cesty, jak věci dělat, a proto musí autoevaluace citlivě interpretovat všechny zapojené úhly pohledu.
- Sběr a zacházení s daty musí být vždy viděno jako proces výkladu, vysvětlování a dohadování.
- Při sběru dat je nutné zapojit co nejvíce možných úhlů pohledu.
- Měla by se vést diskuse, komu výsledná data patří a pro koho jsou určena, abychom se vyhnuli tomu, že budeme výsledky kompromitovat jedince či skupinu.
- V samotném procesu autoevaluace je zapotřebí se ubezpečit, že jsou všichni stále informováni o průběhu, tak aby byl celý proces transparentní.
- Jednotlivé kroky musí být jen malé, ale musíme mít stále na mysli celkovou vizi.

Z MacBeathových pravidel lze analyzovat jednotlivé podmínky **otevřené kultury školy**. Jedná se o přechod od strnulosti a ulpívání na statických a neměnných datech jako vstupních předpokladech pro tvorbu pedagogické činnosti školy. Škola po dlouhou dobu nereflektovala měnící se podmínky vnějšího okolí. Změny byly činěny

²⁹ MacBeath J.; Meuret, D.; Scharz, M. *A practical guide to self-evaluation*. 1999, s. 3

v rovinách obsahů, ne už metod, cílů a hodnot. Otevřená kultura školy tkví v tom, že škola pochopí, že nejsou dva inertní objekty: svět a škola, ale východiskem pro celkovou práci a fungování školy se stane princip neustálého dialogu školy s vnějším prostředím i uvnitř ní samé.

Teorie managementu definují skupinu pro organizaci zainteresovaných osob (stakeholder). Robinson (2004, s. 73) uvádí že stakeholders jsou „...*jakékoliv subjekty v prostředí, které jsou ovlivňovány rozhodnutími a politikou organizace a které naopak mohou ovlivňovat organizaci.*“ Z definice vyplývá, že pokud je organizace otevřenou kulturou, musí vést kontinuální dialog se všemi zainteresovanými skupinami, aby získala pohled sama na sebe ze všech úhlů pohledu. Získávat názory od těchto skupin je pro školu důležité především proto, že sama svou činností tyto skupiny více či méně přímo ovlivňuje a je jimi ovlivňována. Mezi základní zainteresované skupiny pro školy patří: pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci školy, žáci, rodiče, zřizovatel, mateřské a střední školy, vzdáleně pak firmy a podniky, krajský odbor školství.

Otevřená kultura školy se aktivně projevuje na čtyřech úrovních:

- **otevřenost vůči společnosti** – škola naslouchá celospolečenským požadavkům, vnímá problémy současné doby a sama aktivně hledá, jak může svou činností přispět k řešení daných problémů. Škola jako sociální instituce si uvědomuje limity vlastního působení.
- **otevřenost vůči svému okolí** – školu zajímají názory jejího nejbližšího okolí, rodičů, zřizovatelů, místních komunit, zaměstnavatelů. Reaguje na potřeby regionu i obce.
- **otevřenost vůči dětem** – škola dává prostor dětem, aby mohly říct vlastní názor. Škola si uvědomuje, že potřeby dětí se mění, ptá se jich, komunikuje s nimi, zajímá se o jejich názory. Dává jim příležitost, aby participovaly na chodu školy i na pojetí výuky.
- **otevřenost vůči sobě samé** – škola se zabývá názory a potřebami vlastních zaměstnanců. Bez retušování interpretuje své úspěchy a nezdary. Tvoří si vlastní vize a strategie. Dbá na to, aby neulpívala na jednom místě, ale dál se rozvíjela.

Dialog a naslouchání se tak stávají hlavními atributy škol s otevřenou kulturou v decentralizovaném systému. Umění naslouchat, analyzovat a odpovídat na dané potřeby je otázkou kontinuálního zlepšování se, je tázáním se po kvalitě. Kvalita je

tedy nejen hybnou silou rozvoje škol, jak bylo řečeno výše, ale podmiňuje kulturu školy. V otevřené kultuře jsou si všichni partneři, škola boří tradiční vertikální hierarchii a mění se v komunitu organizovanou na **demokratických** principech, kterými jsou zejména: svoboda a odpovědnost, zachování pravidel a spravedlnost, spoluúčast a spolupráce.

Zahájení tvorby školních vzdělávacích programů na základních školách v průběhu let 2005 až 2007 nastartovalo proces otevírání se škol. V ideálním případě se musely sejít celé školní týmy a společně hledat sdílené hodnoty, definovat vize a představy o vlastní pedagogické činnosti a zaměření školy. Jak ukazují výzkumné závěry agentury STEM z podzimu 2007³⁰, tento samotný proces vedl na 77 % škol ke zlepšení schopnosti pedagogů týmově pracovat a u 64 % dotázaných škol ke zlepšení komunikace mezi pedagogy. Lze proklamovat, že procesy transformace tvorby školního kurikula, byť se jednalo o vnější tlak na školy ze strany státu, vedly zpětně k pozitivnímu ovlivnění samotných aktérů změny, učitelů. U mnoha škol nastartovaly žádoucí změny ve vnitřním dialogu a společném sdílení hodnot.

Teorie managementu hovoří o organizační kultuře podporující kvalitu (Lukášová 2004, s. 36). Pro takovou organizaci Lukášová definuje čtyři klíčové pilíře.

- trvalé zlepšování,
- analytický přístup,
- zvládání změn,
- týmová spolupráce a vzájemný respekt.

Takto definované pilíře se v realitě RVP ZV stávají klíčovými oblastmi otevřené kultury školy usilující o kvalitu. Princip analytického přístupu je v chodu školy zastoupen autoevaluačním cyklem.

Významným programem, který se v České republice uceleně zabýval celkovou proměnou kultury školy, je Program Škola podporující zdraví (projekt Zdravá škola). Školy, které se zapojily do programu, musely celkově pracovat na změně pojetí vzdělávání v třech základních oblastech, které odpovídají třem pilířům, na kterých projekt stojí (Havlíková 2006):

- Pohoda věcného, sociálního a organizačního prostředí

³⁰ *Sborník národního projektu Koordinátor*. Praha : NIDV, 2007. Výzkum agentury STEM probíhal internetovým dotazníkem na mimopražských ZŠ. Celkem se výzkumu zúčastnilo 1 416 respondentů z řad koordinátorů tvorby ŠVP.

- Zdravé učení
- Otevřené partnerství

Program klade nároky na všechny základní rysy školy jako vzdělávací organizace. Akcentují se oblasti jako uspořádání tříd, podpora mezilidských vztahů, až po využívání metod konstruktivní pedagogiky a partnerského přístupu k dětem. Z pohledu této práce je ovšem nejzajímavější třetí pilíř *Otevřené partnerství*. Projekt Zdravá škola se zaměřuje na změnu tradiční vertikální hierarchie školy. V tomto systému jsou předem jasně dané mocenské pozice jednotlivých účastníků systému, prostupnost mezi jednotlivými úrovněmi organizační struktury je velmi složitá. Taková organizační kultura se vyznačuje autoritářským přístupem, kde není prostor ani opravdový zájem o široké spektrum názorů na chod a efektivitu školy. V takovém pojetí řízení školy je v podstatě nemožné dosáhnout autoevaluační kultury a je velmi pravděpodobné, že celkový autoevaluační cyklus bude spíše formálním procesem, bez hlubší odezvy a zvnitřnění zapojených stran. Dalším faktorem, který mluví proti takovému řízení školy jsou průzkumy, které dokazují, že uzavřené, autoritářské, nedemokratické sociální prostředí vede k sociálně patologickým jevům, jako je šikana (Havlíková 2006).

Projekt Zdravá škola definuje dvě základní dimenze, které ovlivňují sociální systém školy. První je *vnitřní* dimenze, kterou tvoří a ovlivňují zejména učitelé, žáci, vedení školy, nepedagogičtí zaměstnanci, a dokonce i rodiče.³¹ Dimenze *vnější* je zastoupena školským úřadem, zastupitelstvem, pracovníky pedagogicko psychologických poraden a dalšími strategickými partnery školy. Zdravá škola se otevírá názorům všech svých partnerů, boří tradiční vertikální hierarchii a mění se v komunitu organizovanou na demokratických principech.

V takovém prostředí jsou vytvořeny veškeré podmínky pro efektivní autoevaluaci. Škola je laboratoří, kde se stále pracuje na vylepšování všech klíčových aspektů Zdravé školy. V takové škole se učí nejen žáci, ale i učitelé a vedení školy. *Učení se* je hybnou silou a společně sdílenou hodnotou pro všechny vnitřní aktéry ve škole, můžeme hovořit o kultuře „*učící se školy*“.

³¹ Projekt Zdravá škola na rozdíl od většiny jiných přístupů k managementu řízení definuje rodiče jako vnitřní partnery školy. Rodiče jsou od začátku bráni jako spolutvůrci školního programu, jsou chápáni jako integrální součástí organizace školy.

4.2 Učící se škola

„Učící se škola“ vychází z manažerského pojmu *učící se organizace*, tím je myšlena struktura moderního podniku, který zakládá vlastní podnikovou kulturu na neustálém vnitřním vývoji, akcentaci maximalizování vnitřních zdrojů a vnitřního potenciálu zaměstnanců. V 21. století musí být organizace schopné rychle reagovat na měnící se podmínky. Stále se učit.

Robbinson (2004, s. 84) definuje učící se organizaci jako takovou, „... *kteřá má schopnost se trvale učit, přizpůsobovat se a měnit.*“ Následující tabulka vymezuje základní rozdíly mezi tradičním pojetím organizace a pojetím učící se organizace.

	Tradiční organizace	Učící se organizace
Přístup ke změně	Když to funguje, není třeba nic měnit	Nebudeme-li se měnit, zahyneme
Přístup k novým nápadům	Pokud to není náš nápad, nechceme to	Nebudeme objevovat objevené
Kdo odpovídá za inovace	Tradiční útvar výzkumu a vývoje	Každý člen organizace
Hlavní obavy	Z chybného rozhodnutí	Z neučení a nepřizpůsobení se
Konkurenční výhoda	Výrobky a služby	Schopnost se učit, znalosti a zkušenosti
Práce manažerů	Kontrola ostatních	Pomoc ostatním

Tabulka č. 4. Rozdíl mezi tradiční a učící se organizací (Robbinson 2004)

Škola s otevřenou kulturou, která reaguje na své okolí a je s ním v nepřetržitém dialogu, přijímá stále nové podněty pro svou práci. Na školy v České republice je celospolečenským vývojem v současnosti činěn silný tlak, aby se přeměňovaly na *učící se organizace*. Školy, které nebudou v interakci se všemi zainteresovanými partnery, nebudou vycházet z potřeb společnosti, pro niž jsou významnou sociální institucí. Přístup ke změnám a vývoji organizace musí být pozitivní, školy mají umět naslouchat názorům všech svých partnerů, analyzovat je, vyhodnocovat a adekvátně na požadavky reagovat, měnit se.

Učící se škola podporuje tzv. *sítování škol*. Pro učitele a vedení škol je přínosné, když spolupracují s jinými školami při hledání nových metod a cílů vzdělávání. Mezi nejefektivnější metodu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří přímá interakce mezi učiteli, popřípadě školami (Schoallert 2002).

Řada škol zkouší nové přístupy ke vzdělávání, mají dobré i špatné zkušenosti při tvorbě ŠVP, a mohou se tak s jinými školami podělit o svůj úspěch. Model síťování, vyžaduje od škol otevřenost a ochotu sdílet příklady dobré i špatné praxe, učit se od sebe navzájem. Tento princip podporuje a rozvíjí učící se školy v oblasti informací, dovedností i postojů. Partnerská škola se může v budoucnosti stát *kritickým přítelem* a dlouhodoběji pomoci škole při získávání zpětné vazby. V českém školním prostředí je princip síťování zatím na začátku svého rozvoje. Dobré zkušenosti ukázalo období, kdy školy tvořily vlastní školní vzdělávací programy. Řada z nich kontaktovala během tvorby pilotní školy, které se tvorbou ŠVP zabývaly už od roku 2002, a měly tak řadu dobrých i špatných zkušeností. Řada koordinátorů tvorby ŠVP využila možnosti navštívit vybranou pilotní školu, učitelé se mohli podívat přímo do vyučovacích hodin, seznámili se detailně s kroky tvorby ŠVP. Síťování se prozatím odehrává především na základě osobních kontaktů mezi vedením jednotlivých škol. Do budoucna je záměrem učit školy, jak pracovat s metodou síťování, sdílet poznatky mezi školami a vzájemně se mezi partnery vzdělávat, jak to definují budoucí národní projekty³² i rozvojové záměry krajů.³³

Rysem učící se organizace je, že „*každý pracovník se učí, aby mohl kvalifikovaně jednat a tímto jednáním se zase učí*“ (Šigut 2004, s. 62). Rozvoj školy je spjat s osobním i profesionálním rozvojem učitelů. V systému učící se školy je po učitelích vyžadováno, aby sami přejímali odpovědnost za vlastní rozvoj. Škola by měla učitelům poskytnout takové prostředí, ve kterém budou schopni analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a vytyčit si vlastní vzdělávací rozvoj. Principem v učících se organizacích je umožnit zaměstnancům volný přístup ke vzdělávání, který je zasazen do celkové koncepce rozvoje organizace. Každý učitel by si tak měl navrhnout osobní plán vzdělávání, objasnit si osobní i profesionální cíle a k nim směřovat. Šigut (2004) definuje tři základní směry, kterými je možné se v organizaci rozvíjet:

- prohlubování stávající odbornosti – směr dovnitř,
- získávání další odbornosti – směr ven,
- postup v hierarchii – směr nahoru.

³² *Zavádění systému autoevaluace I a II. Návrh individuálního národního projektu* [online]. Praha : MŠMT, 2008.

³³ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje* [online]. Ostrava : Krajský úřad, 2007.

Dlouhodobě diskutovaným nedostatkem českého školství je **absence standardů** pro učitele, někdy se také hovoří klíčových kompetencích učitele. Standardem je myšlen obecně uznávaný vzor pro učitele. Takováto norma se z pohledu osobního i profesního rozvoje stává kritériem kvality, které by se měl učitel snažit dosáhnout. Standardy mohou dát školám přesný rámec pro další rozvoj, protože systémově a explicitně deklarují, co je cílový a zamýšlený stav pro profesi učitele. Externě stanovené požadavky jsou též základní podmínkou pro možnosti rozvoje v rámci principu zajišťování kvality (QA).

Ze zahraničních standardů lze kupříkladu zmínit propracovaný systém v anglickém školství.³⁴ Standardy jsou členěny do pěti na sebe navazujících úrovní. První jsou standardy pro studenty učitelství (qualified teacher), které musí splňovat, aby mohli mít přiznaný statut učitele. Na ně navazují hlavní standardy, které definují základní (core) znalosti a dovednosti učitele. Pokud chce učitel postupovat v kariérním řádu, musí rozvíjet své osobní i profesionální dovednosti a znalosti, které jsou dále definovány standardy pro pokročilého učitele (post threshold teacher), vynikajícího učitele (excellent teacher) a poslední úroveň je dokonalý učitel (advanced skills teacher). Anglické standardy provází učitele od jeho pedagogických začátků až po převzetí role ve vedení školy. Každá úroveň je rozčleněna do tří základních pedagogických oblastí:

- **profesionální vlastnosti učitele:** je obecně definováno, jaké má mít učitel vztahy s žáky, jaké má uznávat hodnoty a postoje. Měl by být schopen efektivně komunikovat jak s žáky a jejich rodiči, tak se svými kolegy a vedením školy. Důležitou základní vlastností učitele je jeho schopnost *„evaluovat vlastní činnosti a kreativně a konstruktivně se v ní zlepšovat, měl by být otevřený k získávání zpětné vazby.“*
- **profesionální znalosti a porozumění:** učitel má znát řadu výchovných a vzdělávacích strategií, má znát různé možnosti hodnocení žáků, být odborníkem na kurikulární dokumenty a průřezová témata. Znat sociokulturní rozlišnosti dětí, principy zdravého životního stylu aj.
- **profesionální dovednosti:** sem patří dovednosti plánovat výuku, efektivně volit metody a strategie výuky, používat výpočetní techniku, pracovat

³⁴ <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx>

Hovoříme pouze o anglickém vzdělávacím systému, neboť vzdělávací politika spadá do kompetencí jednotlivých národů, které jsou členy Velké Británie. Skotsko, Wales a Anglie mají tak samostatné vzdělávací dokumenty.

s motivací žáků, formativně i sumativně hodnotit žáky, spolupracovat při tvorbě hodin s kolegy aj.

Je patrné, že princip autoevaluace a princip zajištění kvality jsou v anglickém pojetí základním standardem pro každého učitele. Studenti jsou už v pedagogických studiích vedeni k tomu, aby se naučili efektivně reflektovat vlastní učení, uměli si do budoucna naplánovat strategii vlastního rozvoje. Pedagogické vzdělání v Anglii rozvíjí budoucím učitelům všechny podstatné kompetence, které jim v budoucnosti pomohou zapojit se jako aktivní členové do škol, které jsou plně otevřenou kulturou učící se školy.

Americký přístup k učící se škole zastupuje Peter Senge (2004, s. 36-41), který definuje pět klíčových disciplín pro *učící se školu*. Těchto pět disciplín není bráno jako vnější předpis pro školy, podle kterého by se měly chovat, ale vychází z každodenní praxe škol, které se cestou učících se škol už vydaly:

- **Osobní zdokonalování:** realistické ohodnocení vlastní životní dráhy, představ a vizí. Pokud jsou tyto dovednosti cíleně podporovány, mohou vést k zvýšení kvality výsledků činnosti. Senge v této oblasti podtrhuje Maslowovu teorii taxonomie lidských potřeb, jejíž nejvyšší úroveň je potřeba seberealizace každého člověka. Pracuje-li vedení školy koncepčně na vzdělávání a rozvoji učitelů, které vychází z jejich vlastních představ a vizí, podporuje tak zpětně jejich motivaci.
- **Sdílené vize:** kolektivní snažení, které je zaměřené na sdílení společných cílů. Rozvoj sdílených představ o budoucnosti školy a nadějí, že budou dosaženy. Touto oblastí procházela řada českých škol v průběhu tvorby ŠVP, když se učitelé museli společně zabývat vizí a společnou budoucností, jakou školu chtějí mít.
- **Mentální modely:** schopnost uvědomovat si vlastní předpoklady, vlastní názory a úhly pohledu. Učící se škola je schopná vnímat rozdílnosti pohledů z řad jejích různých partnerů a analyzovat je.
- **Učení se v týmu:** tato disciplína vychází ze skupinové dynamiky, z interakcí uvnitř každé skupiny. Skrze techniky, jako je dialog a skupinová diskuse, se mění uvažování zúčastněných, jsou podněcováni ke splnění společných cílů. Učení se v týmu může být uplatňováno ve třídách, mezi rodiči a učiteli, mezi učiteli.

- **Systémové myšlení:** v této disciplíně se lidé učí pohlížet na všechny procesy v organizaci komplexně, uvědomovat si vzájemné vazby a to, jak škola funguje jako ucelený systém. Tato disciplína je důležitá, pokud chceme školu vnímat jako celek a pokud ji chceme konstruktivně měnit a rozvíjet.

Vedení školy musí vytvářet prostředí, které napomáhá systematickému a koncepčnímu učení se v jednotlivých disciplínách, a zároveň neztrácí ze zřetele jejich vzájemnou spjatost. V kultuře učící se školy hraje management důležitou roli. Vedení školy, pokud chce podporovat takovou kulturu na škole, musí z odstupu vnímat, které všechny procesy se podílí na utváření kultury školy. Procesy učení pak plánuje, zasazuje do kontextů a vytváří podmínky pro společné sdílení poznatků. Nová kurikulární reforma spojená s decentralizací škol klade nové požadavky nejen na žáky a učitele, ale též na vedení školy, které se nyní musí mnohem více starat o interní procesy uvnitř školy, více se podílet na budování vizí a cílů a více strategicky plánovat rozvoj školy.

Má-li škola předávat hodnoty vztahující se k celoživotnímu učení, musí se sama stát učící se organizací. Otevřít se sama sobě i svému okolí a vyjít vstříc požadované kvalitě. Interní pedagogická evaluace se stala jedním z nástrojů a pilířů, na kterých otevřená škola staví, je to nástroj pro neustálý dialog jak dovnitř organizace, tak do svého „glokálního“³⁵ okolí. Školy by se v následujících letech měly měnit na otevřenou kulturu učící se školy. Autoevaluace je jedním z pilířů, na kterých tato proměna školy stojí. Oba jevy – jak inovace školy, tak autoevaluace, jsou přitom v úzkém vztahu. Obecně lze tvrdit, že pokud se škola nebude zabývat sama sebou a nebude sama evaluovat vlastní činnost, tak se těžko bude přeměňovat na učící se školu, a zpětně, nebude-li se škola přetvářet na otevřenou kulturu učící se školy, pak autoevaluace nebude mít podmínky pro to, aby byla efektivní, a stane se více méně formální záležitostí, která všechny bude spíše zatěžovat a nepřinese žádné výsledky.

³⁵ Odvozeno od anglického pojmu „glocal education“. Jde o kombinaci lokálních a globálních aspektů při tvorbě cílů vzdělávacích programů i hledání partnerů pro školy. International Institute for Educational Planning, (UNESCO).

Kapitola pátá: Autoevaluace jako pilíř rozvoje školy

Autoevaluace je jedním ze základních pilířů řízení změn na školách. Autoevaluace pomáhá školám definovat si základní otázky rozvoje školy, volit strategie rozvoje a získávat zpětnou vazbu, jak se školám daří vytyčené cíle plnit. Autoevaluace není jen manažerská technika, ale ve spojení s principem *zajištění kvality* (Quality Assurance) se jedná o obecný postoj přijímání vnitřní odpovědnosti školou i jednotlivými pedagogy za kvalitu výchovy a vzdělávání na školách. Jde o komplexní proces, který si vyžaduje splnění řady podmínek jak personálních, tak strukturálních. Řada z nich byla zmíněna v předešlých kapitolách.

Nemálo škol už v průběhu minulých let vytvářelo vlastní strategický plán rozvoje, ať už v oblastech finančních, personálních nebo žakovských. Míra kvality těchto plánů byla odvislá od manažerských dovedností vedoucích pracovníků školy, zejména ředitele. Povinnost autoevaluovat školu vnáší z pohledu manažera mnohem větší důraz na strategické vytváření plánů rozvoje než kdykoliv předtím. Jednotlivé autoevaluační cykly a témata mohou sice být řešeny odděleně od celkové strategie, ale jejich účinnost tím klesá a udržitelnost takových výsledků autoevaluace může být velmi nízká. Klíčovou podmínkou úspěšné autoevaluace je pochopení její role v rámci systému koncepčního záměru rozvoje školy.

Cílem není, aby škola měla zpracovanou autoevaluaci ve výroční zprávě, cílem je vždy rozvoj školy. Autoevaluační mechanismy jsou nástroj, který školám dává zpětnou vazbu, jak se jim daří zaručovat kvalitu vzdělávání na jejich školách a jak se škole daří směřovat k proklamované vizi.

5.1 Vize školy

Tato podkapitola se bude věnovat poměrně nové oblasti v řízení škol, kterou je práce s vizí. Vizi můžeme definovat jako představu úspěšné budoucnosti organizace. Vize vychází ze základních hodnot nebo filosofie, se kterou jsou spojeny cíle a plány organizace (Eger 2006). Základní podmínkou takové vize, která dokáže formovat cíle a plány, je její pochopení, a především sdílení členy organizace, kteří se na její realizaci podílejí. Pol (2005, s. 72) uvádí, že „*relativně velký prostor pro autonomní rozvoj školy*

vytváří situaci, kdy se z práce s vizí stává jedna ze základních podmínek dlouhodobějšího úspěchu lidí ve škole, ale i školy jako celku.“

Vize školy určuje směr rozvoje a je silou, která dokáže ovlivňovat a inspirovat všechny zaměstnance, žáky, rodiče i vnější partnery školy. Sdílená vize je základem silné organizační kultury školy a je vizitkou školy vůči vnějším partnerům.

Z výzkumu vyplývá, že ředitelé se domnívají, že by se vize školy měla týkat především těchto oblastí³⁶:

- výchovná činnost,
- práce na změně a inovace ve škole,
- vztahy školy s rodiči.

Mezi další oblasti ředitelé řadili vzdělávací činnosti školy, vztahy mezi dospělými a žáky a profesní růst pedagogů.

Aby vize školy mohla plnit svůj účel, byla hnací silou rozvoje školy, a tím i autoevaluace, musí být explicitně vyjádřena tak, aby se s ní mohli všichni zúčastnění seznámit. Tvorba školních vzdělávacích programů přispěla k systematické práci s vizí školy.

V rámci tvorby ŠVP musela každá škola vytvořit podkapitolu s názvem Zaměření školy, která je součástí jejich vzdělávacího programu. Tato kapitole by měla obsahovat zformulovaný názor celého pedagogického sboru, co je pro něj ve vzdělávání žáků důležité. Společně definovat pedagogickou koncepci, která je odpovědí na základní otázku, *jakou chceme mít naši školu?*

Tato podkapitola ŠVP, tím, jak vznikala, tím, že ji tvořili samotní učitelé, a tím, že se stala jednou z nejdůležitějších součástí školních programů, plní nyní na školách funkci vize.

Jako příklad může sloužit školní vzdělávací program Základní školy Vodňanská v Prachaticích³⁷. Jejich školní vzdělávací program se jmenuje: ŠKOLA PRO KAŽDÉHO – ŠKOLA PRO VŠECHNY. Jako hlavní myšlenku ŠVP si definovali otevřenost školy vůči všem jejím partnerům. V zaměření školy se doslova uvádí: „*Vize otevřeného partnerství vychází z poznání, že škola vždy tvoří sociální systém s mnoha vnitřními i vnějšími vztahy.*“ Otevřený demokratický přístup se projevuje v jejich nabídce volitelných předmětů a volnočasových aktivit, akcentaci respektu k žákovi jako

³⁶ Pol, M. a kol. *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. s. 73

³⁷ <http://www.prachatice.cz/vodnanka/>

osobnosti, kladení důrazu na vztahy mezi žáky a učiteli, zdravý životní styl, v přístupu k handicapovaným a nadaným žákům, zapojení školy do veřejného života, v důrazu na všestranný rozvoj osobnosti, nabídku celoživotního vzdělávání rodičů atd.

Na příkladu prachatické základní školy je dobře vidět, jak důležitou roli hraje vize školy. Definuje-li si škola zamýšlený ideální stav, tedy jakou školou by chtěla v budoucnosti být, musí si průběžně skládat účty, do jaké míry se jí tuto vizi daří naplňovat – to je cílem autoevaluace. V zahraniční literatuře (Birzea a kol 2005, Scheerens 2000) je to vztah definovaný pojmy „*self-improvement*“ a „*self-evaluation*“. V decentralizovaném systému, kde školy získaly míru autonomie, si **samy volí své vize, samy se zlepšují, aby tyto vize naplňovaly, a samy také hodnotí, jak se jim tyto změny daří provádět.**

Tento model je klíčem pro pochopení změny, kterými české školy právě prochází. Nikdy v historii nemusely základní veřejné školy takto uvažovat. Mít svobodu, samostatně s ní nakládat a nést zodpovědnost za své činy. Hlavní podstata práce s vizí školy je v zapojení všech zainteresovaných skupin do procesů rozhodování a rozvoje budoucnosti školy. Neznamená to vybrat jen určitou část z nich, a zbytek ponechat jako slepé hráče, ale znamená to vytvořit otevřenou platformu, ve které lidé společně pracují na budoucnosti školy.

5.2 Strategické řízení změn

Hovořili jsem o tom, jak školy definují vlastní vizi, směr vývoje. Naplňování této vize je proces, za který nese odpovědnost management školy. Nabytí autonomie škol spojená s povinností rozvíjet se neznamena, že by školy do roku 2007, kdy vstoupil v platnost nový Školský zákon, změnami neprocházely.

Uskutečňování změn v organizacích má dvě roviny (Bedrnová – Nový 2002, s. 544):

- plánované změny: s podporou a předem systematicky vypracovaném konceptu,
- adaptivní změny: spíše evoluční, postupné přizpůsobování se okolí.

Každá škola v průběhu minulých let procházela adaptivními změnami, neboť se měnilo veškeré okolí škol i samotní učitelé. Procesy změn na školách byly závislé na

ochotě a otevřenosti vedení školy či jednotlivého učitele přizpůsobovat se potřebám žáků a rodičů.

Adaptivní změny, které ve školách probíhaly, byly ovšem velmi pozadu za reálnými potřebami dětí i celého vzdělávacího systému. Příkladem mohou být cíle vztažené k encyklopedizaci vědomostí, neefektivní vzdělávací metody akcentující transmisivní výuku, minimální využívání informačních technologií ve výuce atd.

Školení koordinátorů ŠVP ukázala, že školy, které vznikly v průběhu minulých let a které se úspěšněji a rychleji adaptovaly na nové požadavky, měly i mnohem lepší startovací pozici pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů. Kolektivy těchto škol byly zvyklé vzájemně spolupracovat, bavit se o společných cílech, byly schopné přiznat si vlastní nedostatky. Naopak školy, které celou řadu let zůstávaly jen rezervacemi zašlých pedagogických koncepcí, které se neotevíraly okolnímu světu, měly, mají a dlouho ještě budou mít problémy s přijetím principů školské reformy, o autoevaluaci ani nemluvě.

Za rozvoj školy, jako kterékoli jiné organizace, je zodpovědný její management. Ředitelé školy definují cíle vývoje v koncepčním záměru rozvoje školy. Role autoevaluačních mechanismů je přesně dána logickým rámcem strategického řízení změn. Cyklus strategického řízení změn, někdy též definovaný jako „evaluační cyklus“, pochází z teorie managementu. Cyklus popisuje jednotlivé kroky, kterými musí organizace projít, pokud chce cíleně zajistit svůj vývoj. Jednotlivé kroky na sebe navzájem navazují, jeden vytváří podmínky pro následující, a v jistých momentech se kroky překrývají.

Současné pojetí strategického řízení změn na školách, tak jak je popsáno v Manuálu tvorby ŠVP³⁸, vychází z principů extrapolace. Budoucnost školy je brána jako kontinuita současnosti a rozvoj školy vychází z výsledků a procesů probíhajících v minulosti (Eger 2006). Školy vychází při tvorbě cílů a plánů rozvoje z analýzy současné situace školy.

³⁸ *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. s. 79-89.

Základní otázky extrapolace při plánování strategických cílů naznačují jednotlivé kroky v procesu zavádění změn do škol.

1. Kde jsme nyní? Jak dobře si vedeme?
2. Kam směřujeme? Kam jdeme?
3. Jak se tam dostaneme? Co budeme dělat?
4. Splnili jsme cíle?

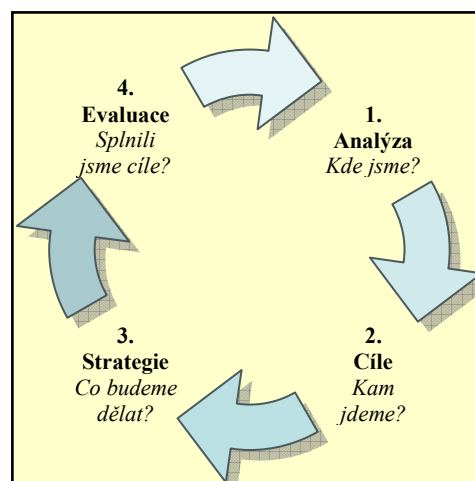


Diagram strategického plánování

Diagram strategického plánování řízení změn předkládá jednotlivé, logicky navazující kroky, které jsou osnovou a návrhem, jak postupovat při zajištění kvality. Tento princip je aplikovatelný jak pro organizace, tak pro osobní či pracovní rozvoj jednotlivců.

Jednotlivé fáze procesu jsou uvedeny především otázkami, které si v případě školy kladou všichni uvnitř školy. Proces se nesmí týkat jen úzkého vedení školy, ale jak bylo řečeno výše, musí se splnit podmínky zapojení co možná nejvíce vnitřních skupin. Nastartováním široké komunikace mezi všemi vnitřními partnery se škola otevírá sama sobě a přímo podporuje vznik či udržování otevřené kultury. Výchozí fází pro úspěšné nastartování celého cyklu je fáze přípravná, která má za cíl vytvořit podmínky úspěšné autoevaluace.

Znázorněný cyklus je třeba vnímat jako spirálu, kdy se výsledky evaluace stávají podklady pro novou analýzu. Vývoj a zajištění kvality ve škole je kontinuální činnost, která nekončí jedním dosažením strategických cílů, ale stále reflektuje a odpovídá na reálnou situaci ve škole.

5.2.1 Přípravná fáze

Aby jednotlivé kroky cyklu strategického plánování změn na škole fungovaly jako systém, je nejprve třeba organizace připravit na podmínky, za nichž se změna může

odehrávat. Tato fáze se označuje jako přípravná nebo též motivační pro interní autoevaluaci (nebo interní evaluaci, v závislosti na tom, kdo je evaluátorem).

V této fázi se především vytváří základní podmínky a předpoklady pro zahájení celého autoevaluačního cyklu (Rýdl a kol. 1998). Jde o systematické uchopení a budování autoevaluační kultury na škole. Cílem této fáze je informovat všechny, kterých se bude zavádění změn týkat, o principech strategického řízení změn. Je nezbytné vyjasnit pravidla, která upravují jak jednotlivé následující fáze, tak i role jednotlivých aktérů. V této fázi se zdůvodní, jaké jsou cíle a jaká pozitiva autoevaluace přináší pro rozvoj organizace. Nevo (1995) definuje oblasti, kterým musí škola v přípravné fázi porozumět:

- ujasnit si, co je objektem evaluace,
- komu se evaluace předkládá,
- čemu bude evaluace sloužit,
- jaké informace budeme sbírat,
- podle jakých kritérií kvality budeme evaluovat.

Přípravná fáze je klíčem k úspěchu celého procesu řízení změn. Pokud vedení školy podcení tuto fázi, nedojde k přijetí a zvnitřnění cílů a přínosů autoevaluace. V takovém případě hrozí, že celý proces autoevaluace bude naplňován pouze z formálního hlediska, ale nebude mít reálný dopad na procesy ve škole.

Bylo řečeno, že efektivní procesy autoevaluace mohou probíhat v otevřené a demokratické kultuře školy. Jedním z hlavních nástrojů takové kultury je dialog a diskuse. V přípravné fázi se proto školy zaměřují hlavně na otevírání se názorům skrze všechny zainteresované osoby. Pro řadu škol, které zodpovědně přistoupily k vytváření vlastních vzdělávacích programů, byla takovou přípravnou fází právě tvorba ŠVP. Tím, že se učitelé scházeli, diskutovali o společných vizích, začali budovat otevřenou kulturu, společně prodiskutovali jednotlivé zájmy a představy, shodli se na společných cílech. Do takového kolektivu je pak pro management školy mnohem jednodušší vnést celkovou koncepci školy, která usiluje o kontinuální změny, zajištění kvality a přechod na učící se školu.

Školy, kde byl za tvorbu ŠVP odpovědný úzký počet lidí a které si neprošly procesem dlouhých diskusí, objasňování a ujasňování si společných priorit, mají nyní velmi složitou situaci při autoevaluaci. Učitelé, a leckdy i ředitelé vnímají autoevaluaci jako znak *vnější kontroly*, je to pro ně jen další byrokracie a formální „papírování“. Tyto

školy čeká udělat jeden krok zpět a přípravnou fázi si projít. Vedení školy pro vrácení se k přípravné fázi bude muset vytvořit odpovídající podmínky. Efektivní osvědčenou metodou je společný několikadenní výjezd všech školních zaměstnanců. Společnou diskusi je dobré zahájit v prostředí, které je fyzicky vzdáleno škole a kde se každý může plně soustředit. Důležité je, aby byl v této fázi přítomen zkušený facilitátor. Ze zkušenosti pilotních škol je osvědčené, když škola na tuto funkci přizve někoho nezaujatého zvnějšku školy. Tím mohou být ředitelé z jiných škol, různá občanská sdružení nebo soukromí poradci. To je praktické využití role *kritického přítele*.

S výsledky přípravné fáze a se samotným zahájením přípravné fáze je důležité informovat veškeré partnery školy, kterých se proces změn bude týkat. Do této skupiny patří především rodiče žáků, kteří by se měli dozvědět, že se škola začíná systematicky a koncepčně věnovat svému rozvoji a zkvalitňování služeb. Je to deklarace o převzetí odpovědnosti školy za výchovu jejich dětí. Druhou skupinou, na kterou by se nemělo už v přípravné fázi zapomínat, je zřizovatel školy, obec. V této fázi je nesmírně důležité sejít se se zástupci zřizovatele a sdělit jim, že škola začíná diskutovat o autoevaluaci a zvyšování kvality. Zřizovatel má často vlastní koncepci rozvoje školy, a proto je nezbytné oba záměry synchronizovat. Zřizovatel má podle zákona právo hodnotit školu podle předem stanovených kritérií a též je mu každoročně předkládána výroční zpráva.

Přípravná fáze je tak důležitá a složitá zejména proto, že její cíle jsou především v rovině postojů zainteresovaných zaměstnanců školy. Principy *zajištění kvality* a autoevaluace musí být zvnitřněny všemi zaměstnanci, aby je přijali jako velmi dobrou pomůcku pro zlepšování podmínek na svém pracovišti i jako nástroj pro zlepšování vlastní pedagogické praxe.

5.2.2 Analytická fáze

Jsou-li splněny podmínky přípravné fáze, může škola začít s první fází celého autoevaluačního cyklu, a tou je fáze analytická. Tato fáze přímo vychází z vizí školy a z cílů, které škola deklaruje ve svém školním vzdělávacím programu.

Před samotnou tvorbou ŠVP mapovaly školy výchozí podmínky pro tvorbu vizí, cílů a obsahů vzdělávání. Manuál pro tvorbu ŠVP přímo vede školy k uskutečnění SWOT analýzy (SWOT pochází z anglických prvních písmen slov **S**trong, **W**weak,

Oportunities a Threats)³⁹. Během této SWOT analýzy se všichni pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci podívají na školu ze čtyř různých pohledů:

- **silné stránky:** zaměstnanci školy odpovědí na základní otázky, v čem jsou dobří a co se jim daří;
- **slabé stránky:** odpovědí na otázky, v čem nejsou dobří, co se jim nedaří, jaké mají limity atd.;
- **příležitosti:** vyhledání možností dalšího rozvoje, jaké vnější příležitosti škola má;
- **rizika:** jaké hrozby a rizika zvnějšku na školu dopadají.

Pokud školy hloubkově prošly technikou SWOT analýzy, zmapovaly výchozí stav celé organizace. Výsledky analýzy mohly členit do podskupin podle personálních, materiálních, pedagogických atributů. V této fázi je klíčové odpovědět si na otázku: „**kde jsme?**“

Silnými stránkami jsou pro školy ty oblasti, na které je dobré v tvorbě ŠVP navázat, které budou mít školy zájem dále rozvíjet a které jim mohou sloužit jako propagace školy navenek. Naopak slabé stránky jsou ty oblasti, ve kterých si sami zaměstnanci definovali, v čem vidí limity školy a kde by se měla škola dál rozvíjet. Pokud školy této fázi věnovaly čas, získala vedení školy řadu podnětů pro rozvoj, na kterých se shodla celá škola jako organizace. Z praxe je ale bohužel patrné, že řada škol splnila SWOT analýzu pouze formálně, zaměřila se především na materiální stránky školy, a personální a pedagogické kapitoly se vůbec neotevíraly. Naopak se osvědčilo, když si školy na tuto fázi přizvaly vnější lektory (facilitátory). Jejich úkolem bylo dovést analýzu k efektivním a relevantním výsledkům a současně zajistit, že každý bude do procesu analýzy zapojen při zachování bezpečného prostředí, tedy že „otevírání Pandořiny skříňky“ proběhne v prostředí vzájemné tolerance a respektu, a ne za vzájemného osočování.

Pravidlem pro úspěšnou, a pokud možno nejobektivnější analýzu je zapojení co největšího možného počtu údajů od zainteresovaných osob (stakeholderů). Školy mohou během analýzy využívat dosavadních informací, které mají od rodičů, rady školy, zřizovatele, středních škol aj. Před samotnou analýzou mohou školy provést šetření mezi žáky zjišťující klima školy, mohu vycházet z demografické analýzy rozvoje

³⁹ Michek, S. a kol. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání* [online]. Praha : NUOV, 2006.

okolní lokality, velmi důležité jsou i dotazníky pro rodiče. Tím škola získá vstupní informace od všech zainteresovaných subjektů a na jejich základě poté tvoří samotnou vnitřní analýzu.

Důležitým krokem při SWOT analýze je následné prezentování výsledků a práce s nimi. Silné stránky by měly sloužit k základním kamenům, které určují směr a vize školy, umožňují diskuzi o dalším směřování školy.

Slabé stránky se musí roztřídit podle priorit řešení tak, aby každý člen školy věděl, jaké slabé stránky se budou odstraňovat a jaké se stanou prioritou pro odstranění.

Velmi špatným postupem na řadě škol bylo jen formální vyhodnocení analýzy, se kterým se dále nepracovalo a výsledky takřikajíc „zapadly“. Tento chybný postup vedl u zaměstnanců škol k znedůvěřování celé SWOT metody, a zpětně bylo pro management velmi těžké s výsledky dále pracovat. Manuál tvorby ŠVP (2005) apeluje na to, že je třeba se **vyvarovat formálního přístupu** k analýze i celé autoevaluaci, který neumožní poznat problémy a ztotožnit se se způsoby jejich nápravy.

Analytické činnosti, které odpovídají na základní otázku: „kde jsme?“, je dobré opakovat vždy na konci evaluačního cyklu. Dávají všem zainteresovaným stranám zpětnou vazbu a důležité podklady pro hledání dalších cílů rozvoje. Mezi analytické techniky patří SWOT analýza, strukturované dotazníky a rozhovory.

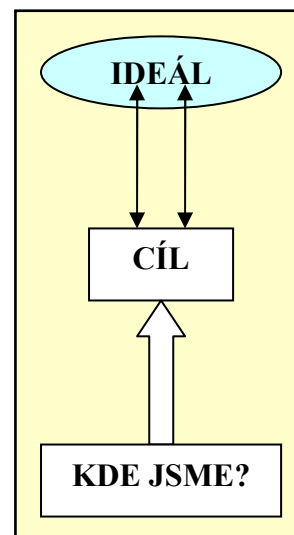
5.2.3 Definování cílů

Následujícím krokem ve strategickém plánování řízení změn je definování cílů zlepšení. Fáze definování cílů je uvozena otázkou: *v jaké oblasti jaké cíle podle jakých kritérií?*

V této fázi si školy vyberou oblasti, definují cíle a určí kritéria kvality, k nimž budou vztahovat cíl a vůči kterým se budou posuzovat. Tato fáze patří k nejsložitější části celého evaluačního cyklu. Vyžaduje znalost šesti legislativně daných oblastí autoevaluace školy a jejich zasazení do celkové vize rozvoje školy. Neméně složité je definování kritérií kvality, která nejsou v českém školství jasně a explicitně vyjádřena.

Následující schéma znázorňuje postup při tvorbě cílů vztažených ke kritériím kvality.

V analytické fázi si školy odpověděly na otázku, *kde jsou*. V této druhé fázi si musí původní otázku rozvinout *kde jsou vůči čemu?* Analytickou fází školy zjistily subjektivní pohled na celou organizaci, nyní se musí tázat: „**jak dobře si vedeme?**“ Školy posoudí objektivně jejich situaci vůči obecným kritériím kvality. Kritéria kvality jsou popisné znaky ideálního stavu, které by měly představovat aspirační úroveň pro všechny školy.



Kritéria

Než začne škola definovat vlastní cíle, musí znát kritéria, vůči kterým se má porovnávat. Jako kritéria kvality pro české školy zatím slouží desátá kapitola RVP ZV (2007, s. 114-116) Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV. Podmínky jsou rozčleněny do tematických oblastí a měly by představovat „*optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále jej rozvíjet.*“

Problémem se jeví příliš obecná formulace podmínek. Kritéria kvality školy by se měla formulovat velmi jasně a detailně, aby školám byla jednotlivá kritéria co nejjasnější. V zahraničních systémech kvality se kritéria běžně dále dělí na jednotlivé indikátory kvality, tedy na ukazatele a jevy, které vytvářejí a podmiňují dané kritérium. V praxi pak každá specifická oblast školního života má přesně dané a popsané kritérium kvality, tedy ideálního stavu. Tato kritéria se dále rozklíčují na jednotlivé jevy, myšleno indikátory kvality, vůči kterým se škola poměřuje a které jsou jí ukazatelem směru rozvoje.

Tabulka č. 5 porovnává indikátory kvality pro vztahy mezi školou a rodiči v České republice a ve Skotsku. Tabulka vychází z podmínek pro realizaci rámcových vzdělávacích programů podle 11. kapitoly RVP ZV a skotského systému indikátorů kvality definovaného skotskou inspekcí a sloužícího k interní i k externí evaluaci škol.⁴⁰

⁴⁰ *Education for Citizenship*. Norwich : HMIE, 2003.

Skotské indikátory kvality	České indikátory - podmínky
<p>Rodiče se plánovaně a smysluplně podílí na životě školy. Rodiče jsou jako partneři aktivně zapojeni různými způsoby do vzdělávání dětí. Např. při domácích úkolech, aktivitách ve třídě, v mimoškolních aktivitách aj. Škola provádí kroky k tomu, aby zajistila rodičům možnost efektivní participace na péči a vzdělávání jejich dětí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení školy, k rodičům, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem; ▪ styk s rodiči žáků a jinou veřejností (např. školskou radou) – seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, vzájemné hledání při řešení problémů žáků; ▪ vzdělávací strategie otevřená vůči rodičům; ▪ prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu rodičů; ▪ prostor pro setkávání učitelů s rodiči; ▪ poradní servis pro rodiče ve výchovných otázkách; ▪ informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání; ▪ možnost účasti rodičů ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou; ▪ vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti.
<p>Škola používá širokou škálu efektivních metod v komunikaci s rodiči. Tyto metody vychází plně vstříc jazyku minorit. Rodiče se ochotně zapojují do komunikace mezi nimi a školou.</p>	
<p>Škola ochotně poskytuje rodičům jasné a dobře podané informace o různých aspektech práce školy, jako jsou její cíle, organizace, budoucí rozvoj a dosažené výsledky.</p>	
<p>Ředitel školy je ve velmi dobře rozvinutém vztahu s radou školy. Škola aktivně zapojuje členy rady školy tak, aby byli dobře informovaní o životě školy a celé školní komunity. Partnerství s radou školy přináší všem zúčastněným prospěch a je vysoce ceněno.</p>	
<p>Škola důrazně přispívá k životu okolní komunity a cíleně s ní pracuje. Např. se podílí na různých celospolečenských událostech, přispívá do místních médií aj. Škola organizuje řadu akcí, které mohou navštěvovat členové místní komunity. Pokud je to vhodné, zapojují se členi okolní komunity do vzdělávání nebo plánování rozvoje školy.</p>	

Tabulka č. 5. Porovnání kritérií kvality pro partnerství školy a rodičů

Po obsahové analýze se obě sledované definice zajištění standardu pro vztahy mezi školou a rodiči výrazně neliší. Skotský model je ovšem mnohem více propracovanější do podoby jednotlivých jevů, tedy indikátorů. Školy mohou mnohem více analyzovat jednotlivé indikátory a definovat je do cílů pro svůj vlastní rozvoj. Důležité je, že skotský model používá celé věty, pro vysvětlení a popis jsou velmi nezbytná samotná slovesa, která přesně definují, jaký má být optimální stav. Česká verze je odvislá od vlastní definice podmínek pro realizaci RVP ZV na školách.

Primárně tedy ani nejsou výroky formulovány jako indikátory kvality použitelná pro interní evaluaci. Pro použití jako kritérií kvality při tvorbě cílů udávají spíše směr, než aby se z nich mohly vygenerovat jasné indikátory rozvoje kvality.

Tvorba kritérií kvality v České republice – realita a vize

Kritéria kvality jsou nejdůležitější součástí principu *zajišťování kvality*. V nedávném výzkumu, který se zabýval demokratizací českých škol, byly skupiny učitelů, ředitelů, rodičů a zástupců zřizovatelů tázány, jaké jsou hlavní omezující faktory pro rozvoj demokracie na školách.⁴¹ Respondenti jako jeden z hlavních limitů rozvoje demokratičnosti uvedli, že chybí srozumitelná a známá kritéria pro hodnocení školy.

Školy, které přejímají odpovědnost za vlastní činnost a mají se cíleně a kontinuálně snažit o zkvalitňování své práce, potřebují jasné a přesně definované cíle a záměry. V relativním pojetí kvality jde o explicitně vymezené standardy pro školy. Tvořit standardy však nenáleží jednotlivým školám, ale jedná se o celospolečenský konsensus, který zohledňuje podmínky českého školství, nové poznatky z pedagogiky a přílehlých oborů, nové poznatky z managementu řízení. Kritéria kvality musí mít nadčasový charakter, tak aby mohla fungovat jako dlouhodobé a strategické cíle pro školy. Důležité je, aby se s kritérii kvality seznamovali již studenti, kteří se připravují na profesi učitele.

Na tvorbě kritérií kvality se v decentralizovaném systému podílí nejen stát, ale i kraje, a ze zákona mohou tvořit vlastní kritéria i zřizovatelé. Vývoj vzdělávací politiky v České republice naznačuje, jakými směry se bude ubírat otázka definování kritérií kvality. Návrh národního projektu *Zavádění systému autoevaluace I a II.*, který by měl až do roku 2015 vytvořit koncepční základnu pro zavádění systému zajištění kvality do českých škol, o tvorbě kritérií kvality neuvažuje, to ponechává na jednotlivých školách. Mnohem více by se měly do diskuse o kritériích kvality zapojit pedagogické fakulty, a to zejména definováním standardů pro studenty učitelských oborů.

Po vzoru se zahraničí je velmi důležitá role školní inspekce, která by též měla být jedním z hlavních tvůrců konsensu nad podobou kvalitní školy. Nevyjasněná zatím zůstává role jednotlivých krajů, avšak vzhledem k jejich aktivitě v oblasti kvality

⁴¹ Pol, M.; Rabušicová, M.; Novotný, P. *Demokracie ve škole*. Brno : MU, 2006.

poskytovaného vzdělání na jejich území lze očekávat, že jejich snaha vytvářet vlastní kritéria kvality předstihne celorepublikovou snahu. Bylo by poměrně neefektivní, pokud by se vývoj vydal směrem ke vzniku čtrnácti kritérií podle jednotlivých krajů, poté by byla vytvořena jedna národní kritéria, a každý zřizovatel by mohl mít svá vlastní. Školy by si tak mohly vybírat z široké nabídky kritérií, kvantita ovšem v tomto případě neznačí kvalitu. Kritéria na různých úrovních správy a samosprávy se mohou vzájemně doplňovat, musí ovšem vycházet ze stejných myšlenkových základů.

Možným efektivním řešením by mohla být odborná diskuse mezi zástupci MŠMT a jeho organizačních složek (věcně příslušné odbory na ministerstvu, VÚP, NIDV), dále zástupci ČŠI, pedagogických fakult, krajů aj. Společným výstupem projektu by se mohla stát kritéria kvalitní školy, která by se stala podkladem pro inspekční činnost ČŠI, podkladem pro tvorbu standardů učitele na pedagogických fakultách, východiskem pro tvoření kritérií pro kraje a zřizovatele, a v neposlední řadě hlavně oním celospolečensky deklarovaným měřítkem pro školy v jejich systému strategického rozvoje a interní evaluace.

Oblasti autoevaluace

Důležitým momentem při tvorbě cílů rozvoje školy je volba oblasti, na kterou se škola v následující fázi soustředí. Oblasti jsou definovány legislativně, a školy jsou povinny zohledňovat je ve svých rozvojových cílech a evaluovat se v nich.

Z dosavadní zkušenosti českých škol při zavádění interní autoevaluace a plánování vyplývá, že v jednom rozvojovém cyklu je efektivní zaměřit se pouze na dvě až tři oblasti. (Vašátková 2005)

Oblasti jsou definovány Vyhláškou 15/2005 Sb., která závazně udává šest oblastí, jimiž se má škola cíleně zabývat a rozvíjet se v nich. Školy mají na výběr, kterou oblast v daném evaluačním období jednoho či dvou let budou rozvíjet a zlepšovat.

1. Podmínky ke vzdělávání

Oblast postihující prostorové, materiální, hygienické, bezpečnostní a psychosociální podmínky školy ke vzdělávání. Do této oblasti patří též soulad ŠVP s oficiálními dokumenty (RVP ZV, strategické záměry kraje, zřizovatele).

2. Průběh vzdělávání

V této oblasti mohou školy volit cíle především v hlediska rozvoje výuky. Sledují se výchovné a vzdělávací strategie vedoucí k naplňování rozvoje klíčových kompetencí a průřezových témat.

3. Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků a rodičů na vzdělávání

Třetí oblast je širší než ostatní. Zaměřuje se především na podporu nadaných či handicapovaných žáků. Rozvoj neformálního vzdělávání a volnočasových aktivit pro žáky. Oblast též vymezuje podmínky pro spolupráci školy a rodičů žáků.

4. Výsledky vzdělávání žáků

V této oblasti je cílem zjišťovat a rozvíjet vědomosti, dovednosti a postoje žáků. V této oblasti se škola zaměřuje na soulad očekávaných výstupů vzdělávacích oborů RVP ZV a školních výstupů definovaných v osnovách. Hodnotí se úroveň klíčových kompetencí žáků a přínosů průřezových témat.

5. Řízení školy, personální práce, kvalita vzdělávání pedagogických pracovníků

Oblast rozvoje personálního řízení školy, další vzdělávání pedagogických pracovníků a organizačních podmínek.

6. Úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám a ekonomickým zdrojům

Oblast, ve které se definují ekonomické ukazatele práce školy a efektivita hospodaření s nimi.

Výběr oblastí pro interní evaluaci by měl vycházet z výsledků analytické fáze. Kritérii výběru jednotlivých oblastí by měla být:

- **shoda většiny zaměstnanců školy jako na prioritě rozvoje,**
- **nezbytnost pro realizaci ŠVP,**
- **koncepční priority vedení školy vztahující se k realizaci společné vize školy.**

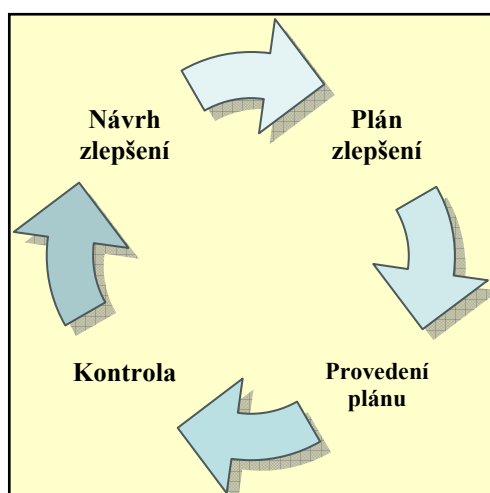
Manažerským záměrem vedení školy by mělo být skloubení všech tří kritérií, tím by bylo zaručeno, že cíle evaluačního cyklu budou vycházet z potřeb samotných zaměstnanců, budou relevantní, neboť budou odpovídat na skutečné problémy školy a

jejich plněním se bude škola přibližovat ideálním podmínkám pro realizaci ŠVP na základě porozumění cílů RVP ZV.

Má-li škola nadefinovány společné cíle a vyjasněná kritéria, vůči kterým se budou cíle poměřovat, může začít s fází následnou, kterou je tvorba strategií rozvoje v daných oblastech.

5.2.4 Tvorba strategií rozvoje a monitoring změn

Strategie rozvoje se dělí do dvou základních částí: plánovací části a zavádění návrhů do praxe.



Následující diagram znázorňuje **kroky evaluačního cyklu** pro zvolený cíl rozvoje. Ve fázi plánování se definují jednotlivé kroky, které mají pro dané evaluační období zajistit dosažení zamýšleného cíle. V této fázi je důležité uvědomit si, že plánování je určeno samotným aktérům, tedy převážně učitelům nebo vedení školy. Plány by měly být srozumitelné, jasné a co nejkonkrétnější, tak aby každý aktér přesně rozuměl zadání, kterým se má řídit.

Dokumenty, obsahující plány rozvoje v daných oblastech, lze vytvořit dvěma způsoby: (MacBeath, 1999)

1. Krátký dokument, který obsahuje indikátor kvality, jeho rozpis do konkrétní podoby v dané škole, s uvedením přesných aktivit, jaké budou podniknuty k jeho dosažení. Takový dokument není primárně zacílen jmenovitě na jednotlivé zaměstnance, ale stává se oficiálním závazkem pro všechny.
2. Dokument zacílený na jednotlivé zaměstnance školy, kteří se budou podílet na plánu zlepšení. V tomto dokumentu je možno daný indikátor kvality rozepsat pro každého zaměstnance. Součástí takové osobní složky může být i prostor pro zaznamenávání vlastních poznatků, kdy každý, kdo se na změnách podílí a řídí se stanoveným plánem, provádí monitoring procesu.

Součástí plánování je i vymezení úkolů, osob a časového harmonogramu provedení plánu na základní ose co-kdo-kdy. Pro takové vymezení lze využít tabulku, která bude vyvěšena na viditelném místě ve škole.

CO? úkoly, které mají být provedeny	KDO? odpovědná osoba	(do)KDY? časový plán

Takovéto podrobné rozvržení je důležité pro zajištění přehlednosti procesu a pro monitoring zavádění změn. Monitoring procesu je důležitou součástí zvláště u těch evaluačních cyklů, které jsou naplánovány na delší časové úseky. Tým zaměstnanců, kteří se podílejí na plánovaných změnách, si musí definovat komunikační strategie, kterými se budou o plnění úkolů průběžně informovat. V pravidelných intervalech by se měla skupina společně zamýšlet nad otázkami:

- Probíhají zadané úkoly podle plánu?
- Je možné již sledovat nějaké důsledky jednotlivých úkolů vzhledem k zamýšlenému cíli?
- Je možné sledovat nějaké neočekávané pozitivní nebo negativní jevy spojené se zaváděním změn?

MacBeath (1999, s. 26)

Plánování a monitoring jsou velmi důležitými fázemi evaluačního cyklu. Díky vybudovanému systému kontinuálního monitoringu a získávání zpětné vazby může škola předcházet problémům v oblasti komunikace a spolupráce mezi zúčastněnými a v oblasti nevyjasněnosti zadání a řízení celého cyklu.

5.2.5 Sběr a analýza dat

Má-li škola stanovené cíle rozvoje pro dané oblasti a navrženy strategické plány, jak cíle naplnit, je třeba také definovat, jakými metodami zjistí úroveň dosažení stanovených cílů. Základem je pochopit vztah mezi tím, **co** chceme evaluovat a **jakou**

evaluační metodou. Evaluátoři musí v přípravné fázi evaluačního cyklu zvažovat nezbytnost jasného navržení metodiky v návaznosti na evaluovaný jev, tak aby byla zajištěna validita měření. Pelikán (2004, s. 57) upozorňuje na to, že: „...každý badatel musí vědět, zda danou technikou měří tu proměnou, kterou měřit chce.“

Definovat evaluační otázku, kterou se bude zjišťovat úroveň dosažení stanovených cílů a volba odpovídajících metod a nástroje sběru dat, je vysoce expertní kompetence, která ovlivňuje úspěšnost celého evaluačního cyklu. Školní evaluátoři by proto měli volit vždy opatrně jen ty techniky a metody sběru dat, se kterými jsou teoreticky obeznámeni a jsou schopni na jejich základě provést analýzu a vyhodnocení sesbíraných dat. Z reality tvorby ŠVP a autoevaluačních strategií vyplývá, že evaluátoři nemají relevantní vzdělání k efektivnímu zpracování⁴². Zmíněné nedostatky by měl v budoucnosti řešit individuální národní projekt *Zavádění autoevaluace I a II*, který má za cíl vytvořit vzdělávací moduly pro školy, sbírat a prezentovat příklady dobré praxe, nabídnout školám validované metody a vytvořit síť poradců na regionální úrovni. Výstupy z předešlých projektů zaměřených na implementaci autoevaluace do škol prokazují, že sběr a analýza dat jsou velmi časově náročné procesy a učitele kapacitně zatěžují. (Vašátková 2005)

Zdroje informací

Data, která bude škola dále analyzovat, mají sloužit k navržení dalšího vývoje vedoucího k zlepšení sledovaného jevu, a s tímto ohledem musí evaluátoři správně volit metody sběru dat a jejich vyhodnocování. První oblastí při zvažování techniky a metod sběru dat je nadefinování zdrojů informací, tedy od koho nebo z čeho budeme informace získávat.

Zdroje informací se v prostředí školní evaluace dělí do tří základních oblastí:

- osoby (učitelé, vedení školy, rodiče, žáci atd.),
- dokumenty (psané i audiovizuální materiály),
- hmotné předměty (prostory, vybavení atd.).

Jednotlivé zdroje informací je možné vzhledem k jednomu sledovanému jevu různě kombinovat, jak bude naznačeno v další kapitole o metodě triangulace. Ke každému

⁴² *Sborník národního projektu Koordinátor*. Praha : NIDV, 2007.

jednotlivých zdrojů dat patří speciální techniky a metody jak data sbírat, třídit a posléze vyhodnocovat.

Metody a techniky získávání dat

Pro vyhodnocení evaluačního cyklu, posouzení míry naplnění zamýšlených cílů rozvoje a pro rozhodování o dalším postupu jsou nezbytné relevantní informace, tedy data získaná sběrem.

V odborné české i zahraniční literatuře jsou různě definovány pojmy vztahující se ke sběru dat, jako metoda, technika, nástroj, instrument. Pelikán (2004, s. 95-96) definuje rozdíl mezi výzkumnou metodou a výzkumnou technikou:

- „Výzkumná **metoda** je, podle našeho názoru, obecným metodologickým nástrojem k získání a zpracování dat, vymezujícím širší a komplexnější úhel pohledu na šetřenou problematiku.“
- „Výzkumná **technika** je dílčím, operačním nástrojem, který cíleně realizuje strategický záměr vymezený zvolenou metodou. Můžeme ji tedy považovat za dílčí, přesně limitované, konkretizované použití odpovídající metody.“

Evaluátor volí takové metody sběru dat, které zajistí platnost a spolehlivost získaných informací. Kritériem výběru techniky je její efektivita vzhledem ke sledování zkoumaného jevu a v prostředí školy i způsoby jejího zpracování.

Cílem využití výzkumných metod a technik v rámci evaluačního cyklu není pedagogický výzkum, ale získání takových dat, která školám pomohou zjistit, jak se jim podařilo naplnit stanovený cíl, a která budou sloužit jako podklady pro další rozhodování.

Provádí-li škola interní autoevaluaci a bude-li sběr i vyhodnocení dat provádět vlastními personálními zdroji, je dobré volit takové metody a techniky sběru dat, které nejsou složité jak na sběr, tak na vyhodnocování. Příkladem metody, která je velmi účinná pro sběr dat, avšak vyžaduje od evaluátorů profesní více času na přípravu a vyhodnocení je metoda Q třídění.

Evaluátoři na školách by měli zvažovat, které metody a techniky mohou provádět sami bez většího zatížení jejich běžné práce a na které je vhodné si pozvat experty z vnějšku.

Metody a techniky sběru dat lze členit do různých skupin (Pelikán 2004, Hendl 2005, Alzina 2004, Navarro 2003, Rýdl a kol. 1998, Casanova 1992, Juste 2006, MacBeath 1999 aj.). Obecně lze definovat základní metody sběru dat z výzkumně metodologického hlediska na metody pozorovací, dotazovací, analytické a experimentální. Jednotlivé techniky vychází z principů metod, jejich škála je však natolik rozsáhlá, že řada technik kombinuje více metod.

V následující tabulce je uveden základní přehled metod a technik sběru dat:

Metody	Techniky
Pozorovací metody	hospitace řízené pozorování peer pozorování video nahrávky fotografické hodnocení
Metody dotazovací	anketa dotazník (pro žáky, bývalé žáky, rodiče, učitele, zřizovatele aj.) ohniskové skupiny (focus group) řízený rozhovor eseje žáků
Metoda analytická	analýza základních dokumentů školy rozbor školní dokumentace rozbor produktů žáků analýza žakovských portfolií analýza výsledků vzdělávání rozbor žakovských denníků analýza médií
Metody experimentální	hraní rolí modelové situace

Tabulka č. 6. Přehled metod a technik sběru dat

Z praxe projektu Koordinátor se ukazuje, že řada škol při volbě technik zjišťování dat volí především techniku dotazníkového šetření s uzavřenými otázkami, které se následně kvantitativně vyhodnocují. Reálným problémem pro zpracování dotazníkového šetření je absence uživatelsky přátelských (user friendly) softwarových programů, ve kterých by evaluátoři mohli rychle zpracovávat data z dotazníků. Vytváření takových programů nebo využívání stávajících, které ovšem nejsou primárně určeny pro vyhodnocování evaluačních dotazníků (např. program Excel), je v běžném chodu školy časově i personálně velmi náročné.

5.3 Triangulace

Proces evaluace vyžaduje sběr dat a jejich následnou interpretaci za účelem dalšího rozhodování. Důležitým momentem, kterým se musí každý evaluátor zabývat, je zajištění validity sebraných dat vůči zkoumané realitě. Řada metod a technik, představených v předcházející kapitole, poskytne evaluátorovi informace o posuzovaném jevu, avšak z jednoho interpretačního rámce. Snahou evaluátora při interpretaci dat by vždy mělo být co nejvíce se přiblížit realitě, tedy vyhnout se zkreslování reality způsobenému limity jednotlivých metod a technik sběru dat.

Jedním z aktuálních přístupů k metodám a technikám sběru dat v oblasti interní evaluace školy je princip *triangulace* (Navarro – Closa 2003, Švaříček – Šedřová 2007, Casanova 1992). Princip triangulace vychází z matematické teorie trigonometrie a teorie topografického měření a navigace, kdy pomocí dvou známých bodů lze určit polohu bodu třetího. V sociálních vědách se princip triangulace používá od šedesátých let minulého století. Cílem triangulace je nahlížet na realitu z odlišných pozic, a tím snížit riziko desinterpretace dat. V principu triangulace jde o křížení informací z různých úhlů pohledu za účelem lepšího pochopení reality a zajišťování validity výsledků.

Důvodem pro použití principu triangulace při procesech evaluace školy není pouze hledisko jejího metodologického přispění k zajištění validity dat, ale jedná se též o důvody sociální a etické. Škola jako sociální organizace je konglomerát vlivů, představ a idejí různých aktérů, jejichž představám se musí otevírat a naplňovat je. Skutečná realita školy je tedy spojení různých dimenzí interpretace školy.

V rámci evaluačního cyklu si škola vybrala cíle svého rozvoje, definovala si strategie, jak těchto cílů dosáhnout, a zvolila si metody a techniky zjištění, zda a do jaké

míry se vytyčenému cíli přiblížila. V rámci sběru a následné interpretace dat bude škola hledat objektivní realitu dosaženého výsledku. Princip triangulace vede školy k tomu, aby při sběru dat k jednomu sledovanému jevu kombinovaly více úhlů pohledu. Tím by školy měly zmírnit riziko „pokřivené reality“, předcházet špatné interpretaci a z ní vycházejícím mylným závěrům pro další rozvoj školy.

V principu triangulace se jedná o kombinaci různých perspektiv. Následující tabulka zobrazuje základní oblasti, ve kterých školy mohou volit více různých úhlů pohledu.

Zdroje	osoby/dokumenty/hmotné předměty
Metody	metody/techniky
Evaluátoři	zodpovědní za sběr dat
Čas	v různém čase
Místo	na různých místech

Tabulka č. 7. Procesy triangulace. Navarro – Closa 2003, s. 83

Škola, potažmo evaluátor, si musí pokládat otázku, jaké budou zdroje dat, ze kterých bude získávat informace. Evaluátoři mohou například podpořit data získaná od osob analýzou odpovídajících dokumentů. Chce-li se evaluátor přiblížit realitě ve škole, jistě se bude muset ptát nejen učitelů, ale například i žáků a jejich rodičů.

V oblasti triangulace metod a technik jde o to, uvědomit si klady a zápory, které s sebou využívání jednotlivých metod a technik nese. Evaluátor by měl vždy zvažovat, které techniky sběru dat použije u jakých zdrojů informací. Důležitým hlediskem je vhodné kombinování kvalitativních a kvantitativních technik za účelem dosažení lepšího porozumění sledovanému jevu. Evaluátor může kombinovat kvantitativní data získaná z dotazníků, skupinové rozhovory a přímé pozorování v hodinách.

Rovněž samotná volba evaluátorů může podléhat principu triangulace. Škola nemusí přenechat sběr dat jedné osobě, ale může do procesu zapojit více subjektů z řad učitelů, rodičů, žáků, zřizovatele apod. Školy nyní běžně využívají komerčních nabídek na mapování škol z různých pohledů.⁴³ Pohledy zvenku jsou pro školy velmi přínosné, neboť předchází subjektivitě při sběru a interpretaci dat. Pro postižení celé reality

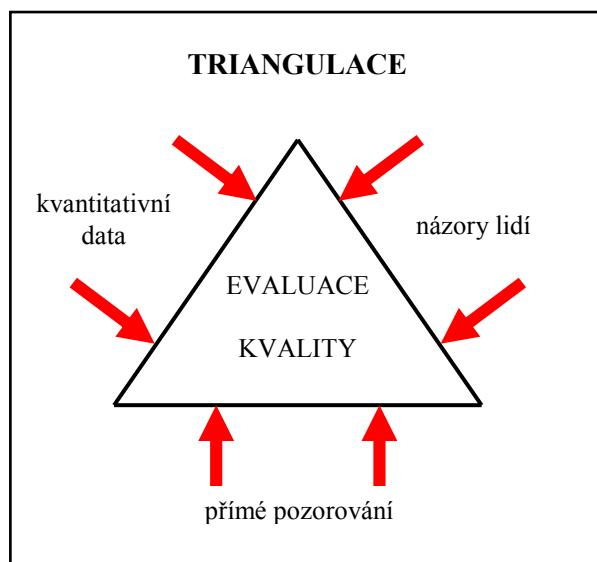
⁴³ <http://www.scio.cz/skoly/mapa/>

ovšem nestačí a je vždy nutné, aby je škola vhodně kombinovala s vlastními evaluačními postupy.

Sbírat data za účelem zajištění větší validity může škola i s ohledem na rozvoj sledovaného jevu v průběhu času. Měření provedená jednorázově mohou větší měrou podléhat dobovým desinterpretacím, na rozdíl od měření provedených v průběhu delšího časového úseku. Z hlediska vyšší validity může být proto výhodnější sbírat data pro sledovaný jev raději častěji po menších vzorcích než jednou sumativně na závěr evaluačního cyklu.

Poslední speciální oblastí, na kterou by evaluátoři měli myslet, je volba místa, kde se sběr dat uskutečňuje. Zde je dobré zvážit, jak může určitý prostor ovlivňovat validitu sbíraných dat, a zvolit více míst. Názory rodičů mohou být ovlivněny tím, zda budou pozváni do třídy na rozhovor, nebo budou doma vyplňovat dotazník.

Princip triangulace je nyní rozvinutý v zemích, které mají dlouhou tradici autoevaluace škol. Graf znázorňuje pojetí principu triangulace u skotských škol.⁴⁴ Pokud se škola hodlá zabývat kvalitou sledovaného jevu, měla by vždy sbírat data ze tří hlavních perspektiv. Tou první jsou kvantitativní data, tedy informace dané a kvantifikované v číslech. Těmi mohou být například výsledky žáků, rozbor dokumentů školy, výsledky dotazníkových šetření.



Druhým úhlem pohledu jsou názory zainteresovaných osob. Zde si školy volí různé techniky na zjišťování názorů a postojů. Může se jednat o rozhovory s žáky, učiteli, rodiči, zřizovateli a zapojování kvalitativních technik získávání dat.

Posledním třetím úhlem pohledu je přímé pozorování. Evaluátor by měl podpořit kvantitativně i kvalitativně získaná data vlastním úsudkem vytvořeným na

⁴⁴ <http://www.hmie.gov.uk/>

základě sledování zkoumaného jevu a porovnávání tohoto jevu s předem stanovenými kritérii.

Skotský model triangulace dává školám jednoduchou pomůcku, jak se vyvarovat špatným rozhodnutím, která by se opírala o špatně získaná a interpretovaná data neodpovídající realitě.

Naplnění principu triangulace nejen že pomůže škole vyvarovat se mnoha špatným rozhodnutím, ale je zároveň účinným způsobem, jak vtáhnout do procesu evaluace co nejvíce zainteresovaných osob, a tím vyjít vstříc již zmiňovanému otevírání se školy. Triangulace jako nástroje využije škola, která se hlásí k otevřené kultuře učící se školy a která nebere evaluaci jen jako formální náležitost, ale jako jeden z pilířů na cestě k zajišťování kvality.

Závěr

V úvodu si práce vytkla za cíl analyticky rozebrat české pojetí autoevaluace základních škol z různých úhlů pohledu a představit globální aspekty a souvislosti zajišťování kvality vzdělávání.

Inovace českého vzdělávacího systému probíhá na dvou úrovních. Tou první je kurikulární reforma, která má za cíl redukci znalostní složky učiva ve prospěch osvojování si životních dovedností žáků, rozvoji složitějších myšlenkových operací a propojování vzdělávacích témat s aktuálními problémy současného světa.

Druhou úrovní inovace českého školství je přechod z centralizovaného pojetí kontroly kvality na decentralizovaný **systém stálého zajišťování kvality** na regionální, lokální i přímo školní úrovni. Tato druhá rovina inovace se děje velmi samovolně a k neprospěchu všech zúčastněných není explicitně vymezena a zformulována. Jedná se přitom o jev demokratizace českých škol, který je z historického hlediska neméně důležitý než kurikulární reforma.

Sjednocujícím jevem, určujícím podobu inovace českého školství, je otevírání se školy a transformace školy jako celku na učící se organizaci. Pro organizace, které se otevírají jak navenek, tak dovnitř, hraje zpětná vazba a kontinuální reflexe vlastní činnosti zásadní roli z hlediska definování nových vizí, cílů a směrů vývoje.

Autoevaluaci školy je tedy nutno chápat jako nástroj pro vnitřní komunikaci školy, sebereflektující a seberegulující proces.

Školy potřebují nalézt ve stávajícím systému oporu a pevný bod. Tím jim mají být jasně vytyčené cíle, které určí relativní úroveň kvality z českého pedagogického pohledu a vůči kterým se budou moci školy srovnávat. Podmínkou pro splnění cílů Bílé knihy i celé koncepce reformy českého školství jsou **jasně stanovené standardy** pro učitele a vedení školy, které budou explicitně vyjádřeny, indikátory kvality detailně popsány a získají podporu napříč celou společností.

Dlouhodobým problémem českého školství je v podstatě celospolečenský nezájem, snad s výjimkou části zainteresované rodičovské veřejnosti, o kvalitu vzdělávání budoucích generací občanů. Školy tak ve veřejném povědomí stále ještě fungují jako „odkladiště dětí“, namísto aby byly vnímány jako profesionální instituce, kde se experti cíleně a metodicky věnují rozvoji dětí. Školy, které byly historicky nastavené jako vykonavatelé státní moci, musí nyní zabudovat do podstaty své existence hodnotu svobody a s ní spojené odpovědnosti. Interní evaluace je v tomto procesu nástrojem, který školám pomáhá naučit se s nabytou svobodou odpovědně zacházet.

Školy se musí otevírat vnějšímu prostředí, zamýšlet se nad vlastními cíli a stále svou činnost poměřovat s tím, co je uznáváno za nejlepší možné. Tudy vede cesta do budoucnosti, jejíž cíle definovala řada národních a globálních strategických dokumentů. Škola jako sociální instituce vytváří předpoklady pro výchovu budoucí generace aktivních, informovaných a odpovědných občanů a sama jim musí jít vzorem, jak se uplatnit v multikulturní a dynamické společnosti 21. století. Pojetí autoevaluace školy je synergicky spojeno s procesy její vnitřní **demokratizace**, a odhlédne-li se od úzké interpretace z pohledu školství, je zřejmé, že se jedná o mnohem hlubší procesy celkové demokratizace české společnosti.

Použité prameny a literatura:

1. Alzina, R. B. (ed.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid : La Muralla, S.A., 2004. ISBN 84-7133-748-7.
2. Bacík, F.; Kalous, J.; Svoboda, J. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-49-8.
3. Bedrnová, E.; Nový, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.
4. Birzea, C.; Cecchini, M.; Harrison, C.; Krek, J.; Spajić-Vrkaš, V. *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris : UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005.
5. Bonstingl, J. J. *Schools of quality: An introduction to Total Quality Management in education*. Alexandria (Virginia) : ASCD, 1996. ISBN 0-87120-263-8.
6. Brož, Z. Jak hodnotí ZŠ Dr. Malíka z Chrudimi. In: *Učitelé listy – příloha pro ředitele*, 2006, vol.4, s. 2 – 3.
7. Casanova, M. A. *La evaluación, garanta de calidad para el centro educativo*. Zaragoza : Edelvives, 1992. ISBN 84-363-2221-2.
8. Červenka, S. *Angažované učení*. Praha : T. Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5.
9. Delors, J. (ed.) *Education for the twenty-first century*. Paris : UNESCO, 1998. ISBN 92-3-103447-2.
10. Delors, J. (ed.) *Learning: The treasure within*. Paris : UNESCO, 1996. ISBN 92-3-103274-7.
11. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. Praha : Úřad vlády ČR, 2007. [cit. 15/11/2007] Dostupné na internetu: <www.vlada.cz>
12. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje*. [online]. Ostrava : Krajský úřad, 2007. [cit. 05/02/2008] Dostupné na internetu: <www.kr-moravskoslezsky.cz>
13. *Education for Citizenship* [online]. Norwich : HMIE, 2003. [cit. 15/11/2007] Dostupné na internetu: <www.ltscotland.org.uk/citizenship/>
14. *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
15. Eger, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň : Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6.

16. Evans, R. *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. ISBN 0-7879-5611-2.
17. *Evaluač škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě* [online]. Brussels : Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2 [cit. 15/06/2006]. Dostupné na internetu: <<http://www.eurydice.org> >
18. Fergusson, V. *Supervision for the self-managing school: the New Zealand experience*. Paris : UNESCO, 1998. ISBN 92-803-1174-3.
19. Fullan, M. *The new meaning of educationla change*. 3rd ed. New York : Teachers Collage, Columbia University, 2001. ISBN 0-8077-4069-1.
20. Havlíková, M (ed.) *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3
21. Hargreaves, D. H.; Hopkins, D. (ed.) *Development planning for school improvement*. London; New York : Cassell, 1994. ISBN 0-304-33101-5.
22. Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
23. *Hodnocení kvality základního vzdělávání (pomůcka pro vlastní hodnocení škol)* [online] . Praha : ČŠI, 2006. [cit. 10/07/2007] Dostupné na internetu: <www.edu.cz>
24. *How good is our school? : self-evaluation using quality indicators*. Norwich : HMIE, 2001. ISBN 0-11-497299-0.
25. Chapman, D. W. (ed.) *From planning to action: government initiatives for improving school-level practice*. Paris : UNESCO, 1997. ISBN 92-803-1163-8.
26. Jimenez, B. (ed.) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid : Síntesis, 1999. ISBN 84-7738-639-0.
27. Jurčík, T. *Školní inspekce na rozcestí* [online]. Praha : Česká škola, 2006. [cit. 05/02/2008] Dostupné na internetu: <www.ceskaskola.cz>
28. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb* [online]. Praha : ČŠI, 2007. [cit. 15/11/2007] Dostupné na internetu: <www.csicr.cz>
29. Lukášová, R.; Nový, I. *Organizační kultura. Od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0648-2
30. MacBeath, J. (ed.) *Evaluating quality in school education. A European pilot project*. [online] Brussels : European Commission, 1999. [cit. 18/11/2007].

Dostupné na internetu:

<<http://www.istruzione.lombardia.it/uffici/areab/nuovi/Evaluating%20quality.pdf>>

31. MacBeath J.; Meuret, D.; Schartz, M. *A practical guide to self-evaluation*. 1999 [cit. 18/11/2007]. Dostupné na internetu: <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eu-pilot-project-quality-evaluation_practical%20guide.pdf>
32. Malan, T. *Educational planning as a social process*. Paris : UNESCO, 1987. ISBN 92-803-1124-7.
33. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2005. [cit. 01/06/2006]. Dostupné na internetu: < <http://www.vuppraha.cz> >
34. McGinn, N.; Welsh, T. *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris : UNESCO, 1999. ISBN 92-803-1183-X.
35. *Measuring the quality of schools*. Paris : OECD, 1995. ISBN 92-64-04355-1.
36. Melicharová, V. Sebehodnocení škol je na různé úrovni. Jaký je reálný stav vlastního hodnocení škol? In: *Učitelské listy – příloha pro ředitele*, 2006, vol.4, s. 1 – 2.
37. Michek, S. *Model excellence EFQM* [online]. Praha : VÚP, 2006. [cit. 01/12/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.rvp.cz> >
38. Michek, S. a kol. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání* [online]. Praha : NUOV, 2006. [cit. 01/12/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.nuov.cz> >
39. Mojarro, M. L. *A la calidad por la evaluación*. Barcelona : Ciss Praxis, 1999. ISBN 84-331-0865-4.
40. Municio, P. *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona : Ciss Praxis, 2000. ISBN 84-7197-637-4.
41. *Národní Lisabonský program 2005 – 2008* [online]. Praha : Úřad vlády ČR, 2005. [cit. 01/06/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.vlada.cz> >
42. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : MŠMT, 2001. [cit. 01/06/2006]. Dostupné na internetu: < <http://www.msmt.cz> >
43. Navarro, X. Ch.; Closa, E. B. *Evaluación de centros educativos: aspectos nucleares*. Barcelona : Editorial UOC, 2003. ISBN 84-8313-983-6.
44. Nevo, D. *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Oxford : Elsevier Science Ltd., 1995. ISBN 0-08-041942-9.

45. *New school management approaches*. Paris : OECD, 2001. ISBN 92-64-18646-8.
46. Nezvalová, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.
47. Nezvalová, D.; Prášilová, M.; Eger, L. *Kurikulum, řízení změn a tvorba vize školy*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2004. ISBN 80-7043-324-8.
48. Nezvalová, D.; Svoboda, J. *Řízení kvality* [online]. Praha : MŠMT, [cit. 09/03/2006]. Dostupné na internetu: < <http://www.msmt.cz> >
49. Obdržálek, Z.; Horváthová, K. a kol. *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.
50. Pasch, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
51. Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
52. Pol, M. a kol. *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
53. Pol, M.; Rabušicová, M.; Novotný, P. *Demokracie ve škole*. Brno : MU, 2006. ISBN 80-210-4210-9.
54. *Projekt efektivní autoevaluace škol (ESSE)* [online]. Praha : ČŠI, 2003. [cit. 15/11/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.csicr.cz> >
55. Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
56. Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80- 7178-170-3.
57. Průcha, J. *Pedagogická evaluace*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
58. Průcha, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
59. Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
60. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2007. [cit. 01/11/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.vuppraha.cz> >
61. Robinson, P. R.; Coulter, M. *Management*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0495-1.
62. Ross, K. N.; Genevois, I. J. (ed.) *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris : UNESCO, 2006. ISBN 92-803-1289-8.

63. Ruiz, J. M. *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid : Narcea, 1996. ISBN 84-277-1153-0.
64. Rýdl, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.
65. Rýdl, K. *Jak ovlivní znalost teorie hodnot evaluaci?* [online]. Praha : Učitel'ské listy, 2004. [cit. 15/11/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.ucitelske-listy.cz> >
66. Rýdl, K. *K Evropské vzdělávací politice*. Hradec Králové : Pedagogické centrum, 1997.
67. Rýdl, K.; Horská, V.; Dvořáková, M. a kol. *Sebehodnocení školy*. Praha : Strom, 1998. ISBN 80-86106-04-7.
68. Sánchez, F. J. P.; Roda, M. D. S. *El plan de evaluación: Instruments*. Madrid : Editorial Escuela Española, 1998. ISBN 84-331-0820-4.
69. *Sborník národního projektu Koordinátor*. Praha : NIDV, 2007. ISBN 80-86956-18-0.
70. Senge, P. a kol. *Schools that learn*. New Yourk : Doubleday, 2000. ISBN 0-385-49323-1.
71. Scheerens, J. a kol. *Educational evaluation, assessment and monitoring: a systemic approach*. Lisse (Ned.) : Swets & Zeitlinger Publisher, 2003. ISBN 90-265-1959-1.
72. Scheerens, J. *Improving school effectiveness*. Paris : UNESCO, 2000. ISBN 92-803-1204-9.
73. Schollaert, R. (ed.) *Disclosing the treasure within: towards schools as learning communities*. Antwerpen : Garant, 2003. ISBN 90-441-1487-5.
74. Schollaert, R. (ed.) *In search of the treasure within: towards school as learning organizations*. Antwerpen : Garant, 2002. ISBN 90-441-1306-2.
75. Schollaert, R. (ed.) *The keys to the treasure within: learning and leadership in schools*. Antwerpen : Garant, 2004. ISBN 90-441-1712-2.
76. Simonová, J.; Straková, J. *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy* [online]. Praha : SKAV, o.s., 2005. [cit. 10/11/2007] Dostupné na internetu: <www.skav.cz>
77. *Souhrnné poznatky České školní inspekce o vlastním hodnocení škol ve školním roce 2005/2006* [online]. Praha : ČŠI, 2006. [cit. 10/07/2007] Dostupné na internetu: <www.edu.cz>
78. Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

79. Stake, R. E. *Standards-Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks (California) : Sage publications, 2003. ISBN 0-7619-2665-8.
80. Šigut, Z. *Firemní kultura a lidské zdroje*. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-046-7.
81. Štefflová, J. *Školství má staronového strašáka: právní subjektivitu* [online]. Praha : Učitelské noviny č. 35, 2002. [cit. 10/09/2007] Dostupné na internetu: <www.ucitelskenoviny.cz>
82. Švaříček, R.; Šed'ová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
83. Vališová, A.; Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
84. Vaš'átková, J.; Prášilová, M. Je vaše škola učící se organizace? In: *Učitelské listy – příloha pro ředitele*, 2007, vol.2, s. 1 – 2.
85. Vaš'átková, J. Podstata autoevaluace školy. In: *Učitelské listy – příloha pro ředitele*, 2005, vol.1, s. 1 – 2.
86. Vaš'átková, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
87. *Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy* [online]. Praha : MŠMT, 2004. [cit. 01/07/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.edu.cz> >
88. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2006/2007* [online]. Praha : ČŠI, 2007 [cit. 05/02/2008]. Dostupné na internetu: < <http://www.csicr.cz> >
89. *Vyučování a učení. Cesta ku učící se společnosti (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě)*. Praha : Učitelské noviny – Gnosis, 1997.
90. Whitaker, P. *Managing change in schools*. Buckingham, London : Open University Press, 1993. ISBN 0-335-09381-7.
91. Woods, P. A. *Democratic leadership in education*. London : P.C.P, 2005. ISBN 1-4129-0291-6.
92. *Zákon č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte* [online]. [cit. 01/07/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.portal.gov.cz> >
93. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. Praha : MŠMT, 2004. [cit. 01/07/2007]. Dostupné na internetu: < <http://www.edu.cz> >

94. *Zavádění systému autoevaluace I a II. Návrh individuálního národního projektu*
[online]. Praha : MŠMT, 2008. [cit. 20/01/2008]. Dostupné na internetu:
< <http://www.msmt.cz> >

Resumé:

V práci jsem se zabýval teoretickými východisky české koncepce autoevaluace kvality školy. Definoval jsem hlavní problém, který tkví v tom, že ředitelé, kteří jsou v rolích manažerů zodpovědní za řízení změn na školách a jsou hlavními tvůrci evaluačního cyklu, nevnímají proces autoevaluace jako komplexní jev demokratizace školy, který má široké vazby na celospolečenský vývoj a který ovlivňuje školu na mnoha rovinách. Popsal jsem jednotlivé globální i ryze místní příčiny, které vedly k principu zajišťování kvality ve vzdělávání. V diplomové práci jsem se zabýval podmínkami efektivního evaluačního cyklu, kterými jsou změna kultury školy na otevřenou kulturu učící se organizace. V druhé části práce jsem rozebral jednotlivé etapy evaluačního cyklu z pohledu demokratizace českých škol.

Summary:

In my thesis I'm dealing with theoretical approaches of Czech conception of school self-evaluation of quality. I have defined the crucial problem that school headmasters who are in the role of managers responsible for changing of schools, they do not understand the complexity of processes of school self-evaluation. I have described single separate global and local reasons which have led to principle of Quality Assurance in whole Czech educational system. In my thesis I am dealing with conditions of effective evaluation cycle, especially I have described changes of school culture from close culture to open culture of learning organization. Important point of my thesis is describing of processes of school democratization. In second part of thesis I have analyzed single phases of self-evaluation cycle from the democratic point of view.